

علم النفس

مجلة فصلية

تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب



الهيئة المصرية العامة للكتاب

العدد الحادى والخمسون يوليو - أغسطس - سبتمبر ١٩٩٩
السنة الثالثة عشرة

علم النفس

العدد الحادي والخمسون يوليو، أغسطس، سبتمبر ١٩٩٩، السنة الثالثة عشرة



علم النفس

مجلة فصلية

تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب

لدمد 0737 - 1110

٧٣٧ - ١١١٠

رئيس مجلس الإدارة :

أ. د : سمير سرحان

رئيسة التحرير :

أ. د : كاميليا عبدالفتاح

مدير التحرير :

د. محمد إبراهيم

سكرتير التحرير :

وردة عبدالhalim

المشرف الفني :

صبرى عبدالواحد

الهيئة المصرية العامة للكتاب

فى هذا العدد

- كلمة التحرير ٤
- دراسات وبحوث
- استخدام استراتيجية التعلم حتى التمكن فى تدريس مقرر فى
التقويم التربوى لإكساب الطلاب المعلمين مهارات بناء
الاختيارات التحصيلية د. مصطفى محمد كامل ٦
- الانتقائية العلاجية عديدة الطرز كتكنيك لاختزال بعض
الاضطرابات الديقيمية لدى أطفال مرحلة الطفولة المتأخرة ... د. محمد درويش محمد ٣٢
- الحاجات النفسية لأطفال الريف - دراسة للطفلة المتزوجة د. العارف بالله محمد الغندور
- ٥٩ د. إيمان محمد صبرى
- استخدام اختبار رسم الشخص فى التشخيص والعلاج النفسى .. د. عادل كمال خضر ٩٢
- نمو نظرية الطفل عن العقل وعلاقته بالمتغيرات الثقافية د. عزة خليل عبدالفتاح ١١٠
- دراسة تحليلية إرشادية لسلوك السرقة لدى الجانحين المودعين د. سهام على عبدالحميد
- ١٢٦ بإحدى المؤسسات د. محمد السيد صديق

● رسائل جامعية :

- اتجاهات الطلبة الجامعيين نحو الأسئلة الموضوعية والمقالية
- وعلاقة ذلك بتحصيلهم الدراسى (رسالة ماجستير) إعداد: أ. زياد أمين بركات ١٣٨

كلمة التحرير

من أهداف هذه المجلة نشر الثقافة النفسية سواء للمتخصصين أو لغير المتخصصين ومعاونة الباحثين في عرض بحوثهم ورؤاهم العلمية في الموضوعات التي يرون أن لها أهمية في خدمة العلم.

وعلى مدى ثلاثة عشر عاماً - هي عمر مجلة علم النفس - تم عرض بحوث عديدة إلى جانب مناقشات أكاديمية لبعض الموضوعات الهامة والتعريف بمجالات تطبيق علم النفس في مصر - وهنا أشير إلى أننا سبق أن طلبنا من السادة الزملاء العرب التوجه إلى المجلة لعرض تطبيقات علم النفس في البلاد العربية، ومازلنا نوالى الانتظار.

ولما كان المجتمع العالمى يستعد لدخول الألفية الثالثة فإنه يتحتم علينا أن نغير من أساليب البحث ومناهجه تشيئاً مع المتغيرات الجديدة في عصر المعلوماتية.. وقد بدأت فعلاً تظهر مجالات جديدة وفروع حديثة نعلم النفس.

لذلك أهيب بالسادة الزملاء والباحثين الجدد أن يهتموا بموضوعات تدخل بها القرن القادم، وأن يتأكدوا أن الإحصاء هو أداة وليس منهجاً. وقد ظهر مؤخراً اتجاه هام بضرورة دراسة الجنين كبداية لدراسة النمو النفسى للطفل. كما ظهر فى فرنسا تيار هام يهتم بدراسة الطب النفسى للجنين .

كذلك هناك اهتمام كبير بمجالات التنمية في النواحي العقلية والنفسية والاجتماعية. ومن ثم نجد أن أمريكا مثلاً تهتم بوضع برامج لهذه التنمية.

إذن فنحن في حاجة إلى الباحث الذى يستطيع الإجابة على السؤال «كيف». ولقد قامت مجموعة استشارية لوزارة التربية والتعليم بمصر - شاركنا فيها - بوضع برنامج للتنمية الشاملة في الطفولة المبكرة، كذلك صدرت سلسلة كتب في الثقافة الوالدية؛ ومن ثم فنحن دائماً في حاجة إلى التطبيقات العملية وإلى الإجابة العلمية عن سؤال «كيف».

رئيسة التحرير

أ . د . كاميليا عبد الفتاح

مقدمة

تشكل العملية التعليمية منظومة System متكاملة من الجوانب المتفاعلة، تتكون من حلقات مترابطة تبدأ بالأهداف التربوية، ثم المحتوى متمثلاً في المناهج الدراسية وما يرتبط بها من أنشطة، يليها الأساليب أو الاستراتيجيات المستخدمة في تنفيذ مناهج الدراسة، ثم أساليب تقويم هذه الحلقات كلها للتعرف على مدى تحقق الأهداف التربوية، ويشمل ذلك رصداً لأوجه القصور التي تشكل أساساً لإعادة النظر في حلقات منظومة التعليم، حيث تبدأ من جديد دورة المنظومة بشكل أكثر فعالية.

استخدام استراتيجيات التعلم حتى يتمكن في تدريس مقرر في «التقويم التربوي»

لإكساب الطلاب المعلمين
مهارات بناء الاختبارات التحصيلية
تجربة ميدانية

د. مصطفى محمد كامل

أستاذ علم النفس

كلية التربية - جامعة طنطا

وإذا كان في مقدور المسئولين عن التخطيط للعملية التعليمية ومتابعة تنفيذها وتقييمها صياغة الأهداف التربوية التي يتعين تحقيقها، فإن تنفيذ هذه الأهداف وتقييمها - أي استراتيجيات التدريس المتبعة وأساليب التقييم التي تم تبنيها - هما الحقلان الحاسمان في منظومة التعليم برمتها؛ لأن أي قصور في إحدى هاتين المرحلتين أو فيهما معاً يمكن أن يضر بالسلب على العملية التعليمية ككل؛ فيعوقها عن تحقيق أهدافها، ويقال من الفعالية الكمية والكيفية للمؤسسات التعليمية.

وثمة شواهد على أن مؤسسات التعليم في معظم الأنظار العربية تتبنى أساليب تدريس تقليدية يظن عليها الطابع النظري، ولا يكاد الباحث الحالي - في حدود ما أتفق له - يطر على أدلة كافية على تبني بعض المؤسسات التعليمية استراتيجيات تدريسية ثبت أنها تؤدي إلى مخرجات تربوية مرغوب فيها معرفياً وسلوكياً ووجدانياً، مثل التعلم الذاتي self - directed learning - وهو جوهر نظام الدراسة بالجامعة - والتعلم حتى التمكن mastery Learning ويظهر هذا جلياً في مؤسسات إعداد المعلمين حيث توافرت شواهد من البحوث (مثل: البسيوني، ١٩٩١، الكندري، ١٩٩٤، ياركندي، ١٩٩٧، موسى، ١٩٩٧) وشواهد من خبراء التعليم ومراكز البحوث التربوية (الصانع وآخرون، ١٩٨١، المركز القومي للبحوث التربوية، ١٩٨٧) .. هذه الشواهد تشير إلى غلبة الطابع النظري على محتوى مقررات إعداد المعلمين، وتدريسها بطرق تقليدية تعتمد على الإلقاء، ويعتريها قصور في الاهتمام بالجانب التطبيقي الذي يكتسب من خلاله الطلاب الملمون مهارات التدريس الفعال.

وصاحب استخدام أساليب تقليدية في تنفيذ البرامج التربوية في كليات إعداد المعلمين شأنها شأن معظم المؤسسات التعليمية تبني أساليب تقليدية في تقييم نتائجها؛ حيث لا تكتسب درجة الفرد معنى إلا من خلال مقارنتها بدرجات أفراد المجموعة التي ينتمي إليها، أي على موقعه

النسبي بين أقرانه. ومن هذا المنظور تدخل استراتيجية التقويم في إطار ما يسمى القياس جماعي المرجع (NRM)، الذي ينصب الاهتمام فيه على تحديد الفروق بين الأفراد وتمثيلها في صورة معايير يتم على أساسها تقويم أداء الفرد كالدرجات المعيارية أو المعينيات أو غيرها، وهي انعكاس لفكرة المنحنى الاعتدالي المعياري التي يراها بلوم وآخرون (١٩٧١) (في: الدمسوقي، ١٩٨٥) أكثر التوزيعات ملاءمة لتوزيع مخرجات العملية التعليمية. وقد رصدت البحوث النظرية والتطبيقية كثيراً من أوجه النقد لهذا المنحنى في التقييم بدأها جايزر Glazer ١٩٦٣ تنصب على قصور الجانب الوصفي لنتائج الاختبارات جماعية المرجع، حيث أصبحت تقديرات الأداء لا تتم على أساس الأداء الفعلي للمتعلمين، بل على أساس مقارنتهم بزملائهم، ومن ثم الاقتصاد على اتخاذ الجماعة معياراً وحيداً لتفسير درجات الاختبار، مما يقفنا الاستبصار بموقع الفرد وجماعته التي ينتمي إليها بالنسبة للأهداف التعليمية، وأسباب ذلك، الأمر الذي يقلل من فعالية استخدام هذا المنحنى في الأغراض التشخيصية. ولمواجهة هذا القصور ظهرت فكرة القياس مسحكي المرجع (CR) Criterion Referenced في الولايات المتحدة الأمريكية وغيرها، وتحدثت معالمه حين قدم روبرت جلاس سنة ١٩٦٣ هذا المصطلح لأول مرة إلى المجتمع التربوي، وهو مصمم على أساس تحديد المهارات التعليمية المرغوبة، وتحديد مستويات الأداء المقبولة، وتبني استراتيجيات تدريسية تؤدي إلى وصول المتعلمين إلى هذه المستويات، ويتخذ ما أتفقه المعلم وما لم يتقنه وتشخيص مواطن القوة والضعف والإفادة من ذلك في توجيه عملية التعلم.

وقد انعكست نواحي القصور في حلقتي منظومة التعليم: أساليب التدريس ووسائل التقويم بالسلب على كل حلقات النظام التعليمي، فاخذلت الأهداف التعليمية في مجرد تلقين المتعلمين المعلومات التي تتضمنها المقررات

التعليمية، والعنصر الفعال في تقويم نتائجها وتحسينها. وقد خصصت المجلة الدولية للبحث التربوي International J. of Educational Research of العدد السابع من الجزء الثالث عشر (١٩٨٩) للتطورات الحديثة في بحوث فعالية المدرسة School effectiveness، أشارت دراسة فيها (Fraser, pp 707 719) إلى تمتع تحليلات بعيدة عن المعلم غطت ٣٢٩ دراسة استخرجت ١٠٩٧ علاقة متوسط الارتباط فيها بين العوامل الخاصة بالمعلم (مهاراته التدريسية وأساليبه) والتحصيل هو ٠,٢١.

وتفرض المتغيرات التي يشهدها عالم اليوم - ونحن على أعتاب القرن الحادي والعشرين - تطويراً جذرياً في برامج وأساليب إعداد المعلم؛ فالانفجار المعرفي وطفرات التكنولوجيا واستخداماتها في جميع مناحي الحياة المعاصرة تفرض على المؤسسات التعليمية إعداد نوعية خاصة من الأفراد المتمكنين حتى يمكنهم أداء دورهم المعقد، الأمر الذي يفرض إجراء تغيير جذري في وظيفة المؤسسات التعليمية. ولما كان المعلم هو العنصر الأساسي في تنفيذ هذه الوظيفة، فإن المهارات التي ينبغي علينا أن نتمكن المعلم منها تصبح أكثر تعقيداً، وهو ما يتجاوز كثيراً الدور التقليدي للمعلم كمجرد ناقل للمعرفة. ولعل هذا كان وراء ظهور الدعوة في أواخر الستينيات وأوائل السبعينات إلى تصميم برامج إعداد المعلم على أساس معايير التمكن من الأداء Performance Based Teacher Education (PBTE) وتستند هذه البرامج على أن مهارات التدريس Teaching skills يمكن تحليلها وتصنيفها وتحديد الخبرات المؤدية إلى تعلمها واتقانها، كما أنه يمكن قياس هذه المهارات موضوعياً بعد صياغتها إجرائياً. وقد أجريت عدة بحوث عربية وأجنبية لتحديد المهارات أو الكفايات الأساسية التي يتعين إكسابها للطلاب المعلمين، حتى يمارسوا دورهم بكفاءة بعد التخرج (مثال: نشوان والشعوان ١٩٩٠). وعلى الرغم من اتفاق هذه البحوث على أن المهارة في تقويم أداء التلاميذ ونتائج عملية التعلم بوجه عام كفاية أساسية يتعين إكسابها للطلاب المعلمين

الدراسية، فأصبحت تركز ما أطلق عليه بعض الباحثين ثقافة الذكارة، وتقديم العلم المنقوط أي طرح المحتوى في نقط ١، ٢، ٣... التي تخلي هذا المحتوى من روح العلم (مراد وهبه ١٩٩١)، وظل التعليم الجامعي في منطقة الخليج العربي الذي تجرى الدراسة الحالية على عينة من إحدى أقطاره محافظاً على النمط التقليدي من حيث أهدافه ومحتواه وطرقه ونظم تدريجه (للخبيب ١٩٩١). وكانت هذه الآثار السلبية أكثر وضوحاً في كليات إعداد المعلمين، التي تبلى معظمها في إكساب الطلاب المعلمين مهارات التدريس وفي تقويم نتائجها استراتيجيات تقليدية أدت إلى ضعف المهارات الأساسية التي خلصت كثير من البحوث إلى ضرورة تمكين الطلاب المعلمين منها (نشوان والشعوان ١٩٩٠)، وكذلك غلبة الطابع النظري على معظم برامج إعداد المعلمين وقصور العناية بالجانب التطبيقي كما لاحظ بعض الباحثين (مثال: البيسوي ١٩٩١، واركندى ١٩٩٧).

وقد توافرت أدلة على فعالية استراتيجية التعلم حتى التمكن، والقياس محكي المرجع كأسلوب للتقويم في تحقيق الأهداف التعليمية المعرفية والوجدانية والسلوكية على نحو أفضل من تبلى مناهج تقليدية في التدريس والتقويم. وتظهر هذه الفعالية في مجال تحصيل المقررات الدراسية بوجه عام (تقارير مكتب البحث التربوي في أوستن بولاية تكساس الأمريكية عن الفترة من ٨٩ - ١٩٩٢، والمركز القومي للاختبارات في كامبردج ١٩٩٠، ودراسة ديكنسون وأوكونيل Dickinson & O'connell ١٩٩٠، عبد السلام ١٩٩٢)، وفي مجال إكساب الطلاب المعلمين مهارات التدريس الفعال بوجه خاص (مثال: عبد السلام ١٩٨٦، عبد الحميد ١٩٨٨، علام ١٩٩١، بلاكمور Blackmore ١٩٨٥، وياركندى ١٩٩٧، موسى ١٩٩٧).

وثمة اتفاق بين القيادات التربوية والمشتغلين بالعلوم التربوية والنفسية على أن المعلم هو أكثر مكونات المنظومة التعليمية أهمية وأثراً؛ فهو المنفذ الأساسي للأهداف

والمعلمين أثناء الخدمة ؛ فقد لاحظ كثير من الباحثين أن هذه المهارة غير متوافرة على نحو ملائم لدى كثير من المعلمين في الخدمة (مثال: الكندري ١٩٩٤ ، الهنلي ١٩٩٥ ، ياركندى ١٩٩٧) . كما أنها لا تحظى بالأهتمام الكافي في برامج إعداد المعلمين (مثال: البسيوني ١٩٩١ ، موسى ١٩٩٧) .

وقد لاحظ الباحث الحالي من خلال مشاركته في تدريس مقرر التقييم التربوي الذي يدخل ضمن متطلبات الأعداد التربوي بكلية التربية - جامعة الملك سعود كما لاحظ باحثون آخرون على نحو ما سبق ذكره أن هذا المقرر غير فعال في إكساب الطلاب المعلمين الكفايات اللازمة للتدريس الفعال، وذلك من حيث بنية المقرر أو تنظيمه ومحتواه أو طريقة تدريسه؛ فأهداف المقرر غير محددة إجرائياً على نحو دقيق، ولوزان محتواه لا تعكس الأهمية النسبية للأهداف من تدريسه ، (على سبيل المثال لا يشكل الموضوع الخاص بإعداد الاختبار التحصيلي سوى ٣٪ من محتوى المقرر) ، كما أنه يدرس بطريقة تقليدية إلقائية يُلَبَّ عليها الطالب النظرى، ويتبع في تقييم أداء الطلاب المعلمين فيه أساليب الامتحانات التقليدية ، التي تدخل في إطار استراتيجية القياس جماعي المرجع (NRM) غير الفعالة من الوجهة التشخيصية . وفي ضوء ما سبق فإننا بحاجة إلى دراسة كيفية تطوير محتوى وطرق تدريس وتقييم مقرر التقييم التربوي، ليكون أكثر فعالية في إكساب الطلاب المعلمين مهارات التدريس الفعال.

الهدف من الدراسة :

- ١- إعداد مقرر دراسي في التقييم التربوي يستهدف إكساب الطلاب المعلمين في مختلف التخصصات الدراسية مهارات بناء الاختبارات التحصيلية .
- ٢- تدريس هذا المقرر باستخدام استراتيجية التعلم حتى الممكن ، بهدف تمكين الطلاب المعلمين مهارات بناء

الاختبارات التحصيلية (٤ مهارات) في ضوء محك للإتقان (٨٠٪ من الدرجة) .

٣- دراسة فاعلية هذا المقرر (محتواه وطريقة تدريسه) في وصول ٩٠٪ من الطلاب المعلمين إلى محك الإتقان في المهارات الأربع لبناء الاختبارات التحصيلية ، والاحتفاظ بهذا المستوى بعد التمكن منها .

أهمية الدراسة :

تستند أهمية الدراسة الحالية على ثلاثة أمور:

الأمر الأول : أهمية استراتيجية التعلم حتى التمكن في تحقيق مخرجات تدريبية مرغوبة فيها بوجه عام كالتحصيل الدراسي المرتفع، وفي إكساب الطلاب المعلمين المهارات اللازمة للتدريس الفعال (عبد الحميد ١٩٨٨) .

الأمر الثاني : أهمية مدخل إعداد المعلم على أساس الكفايات (CBTE) من خلال تصميم مقررات تستهدف إكساب الطلاب المعلمين مهارات التدريس الفعال . إن تحديد هذه المهارات يمكن المخططين والمربين من تصميم هذه البرامج وتقييمها . وقد توقع بعض الباحثين (الجلال ١٩٨٤) أن كثيراً من كليات إعداد المعلمين في الوطن العربي سوف تتبنى استراتيجية إعداد المعلم على أساس الكفايات لتحسين مهارات التدريس الضرورية اللازمة للمعلم في دول الخليج العربي .

والأمر الثالث : يتمثل في تبني الدراسة الحالية أسلوب القياس محكي المرجع (CRM) - التي تعد استراتيجية التعلم حتى التمكن إحدى تطبيقاته - في الحكم على مستوى تمكن الطلاب المعلمين من المهارات التدريسية موضوع الدراسة الحالية ، وهي استراتيجية ذات قيمة تشخيصية لمواطن القوة والضعف ، لتعديل مسار العملية التعليمية مما يقلل الفاقد ، ويعطي الفرصة للتدخل المبكر لمواجهة مواطن الضعف .

تعريف بالمصطلحات:

١- استراتيجيات التعلم حتى التمكن mastery learning : إجراء تربوي يتم فيه تقسيم المقرر التعليمي إلى وحدات units ، تحقق كل منها أهدافاً معينة، ويطلب من المتعلمين التمكن master من كل وحدة قبل بداية دراسة الوحدة التالية، وهو ما يسمى هرمية التعلم learning hierarchies ، ثم وضع مستوى للإتقان يمثل الحد الأدنى الذي ينبغي على المتعلم الوصول إليه لكي يعتبر متمكناً، ويتم التحقق من ذلك من خلال الأداء على اختبارات محكمة المرجع (CRT)، وتطبق بعض الإجراءات التصحيحية للوصول بالمتعلم غير المتمكن إلى مستوى التمكن المحدد مسبقاً.

٢- مهارات بناء الاختبارات التحصيلية: المهارة التدريسية درجة معينة من القدرة على أداء سلوك تدريسي معين ، في ضوء محكات متفق عليها. وللمهارة مكونان: معرفي Cognitive (مجموعة الإدراكات والمفاهيم المتصلة بالمهارة)، ومكون سلوكي Be-havioral (الأداء القابل للملاحظة والقياس). وتتصل المهارات التدريسية بموضوع الدراسة الحالية ببناء الاختبارات التحصيلية، كما تنعكس في أربع مهارات هي:

(أ) المهارة في صياغة الأهداف التعليمية- إجرائياً- للمقرر الذي سوفم الطالب المعلم يتدرسه.

(ب) المهارة في تصميم خطة بناء الاختبار، كما تتمثل في القدرة على تكوين جدول مواصفات للاختبار لقياس أهداف تدريسية محددة، واختيار نوع المفردات التي تستخدم لقياس هذه الأهداف.

(ج) المهارة في بناء وتصحيح مفردات الاختبار، كما تتمثل في القدرة على كتابة مفردات جيدة، وتصحيح الإجابات عن هذه المفردات.

(د) المهارة في تحليل الدرجات على الاختبار كما

تتمثل في القدرة على تبويب الدرجات في جداول تكرارية ، حساب وتفسير مقاييس النزعة المركزية والانحراف والدرجات المعيارية، تحليل المفردات باستخدام وسائل إحصائية بسيطة ، تفسير صدق محتوى الاختبار ، وتحديد عدد الأهداف التي حققها كل تلميذ في كل وحدة، وتحديد الدرجة الكلية لكل تلميذ بحيث تعكس الأهمية النسبية لمختلف الأهداف.

٣- إعداد المعلم على أساس الكفايات (CBTE): استراتيجية في إعداد المعلم تقوم على افتراض مزاد أن عملية التدريس الفعال يمكن تحليلها إلى مجموعة من الكفايات ، يؤدي تمكن الطالب المعلم منها - في ضوء محكات معينة - إلى زيادة احتمال نجاحه كمعلم. ويتم تحديد هذه الكفايات في ضوء الأهداف المعرفية والوجدانية والنفس/ حركية للعملية التعليمية، وجوانب شخصية المعلم نفسه. وتستند هذه الاستراتيجية على الاتجاه الحديث في التعلم حتى التمكن. وقد قام عدد من الباحثين بدراسات توصوا فيها إلى تحديد قوائم بالمهارات أو الكفايات التي يتعين أن يتقنها الطلاب المعلمون، من خلال برامج الإعداد التي تنظمها معاهد وكليات إعداد المعلمين، وتضمنت هذه القوائم الكفايات الخاصة بتقويم المعلم لتلاميذه، وإعداد الأنوات اللازمة لذلك. ومن أكثر هذه الدراسات دقة وشمولاً تلك التي أجراها نشوان وإشفاق (١٩٩٠) على طلاب كلية التربية جامعة الملك سعود ، وتوصلا من خلال أسلوب تحليل النظم لتحليل عمل المعلم إلى قائمة من ٧٢ كفاية تعليمية يتعين أن يتقنها الطلاب المعلمون كأساس لممارسة دورهم التعليمي بفعالية بعد التخرج. وشملت الكفايات الخاصة بالتقويم في هذه القائمة: تقويم تحصيل للتلاميذ: معرفة طرق التقويم الذكري والتجميعي،

إعداد الاختبارات التحصيلية، وتحليل نتائجها، واستخدام المعالجات الإحصائية للاستفادة من نتائج الاختبارات، واستخدام أدوات مختلفة للتقويم.

٤- القياس محكى المرجع (CRM) : معنى فى القياس التدرىى تستخدم فى الاختبارات محكية المرجع فى البرامج التعليمية القائمة على الأهداف، للتحقق من مدى إتقان الطلاب للمخرجات المعجرة عن الأهداف التعليمية، بالنسبة لمجال سلوكى محدد جيداً. ويتكون هذا المجال من مجموعة من المهارات أو الميول أو الاستعدادات التى يؤدىها المختبرون فى موقف الاختبار، وذلك فى ضوء مستوى الإتقان. كما ينعكس فى درجة فاصلة cut off score - شكل الحد الأدنى الذى يبعث على ألفرد الوصول إليه لكى يعتبر مقبلاً. وقد أشار بوفام Popham (١٩٨١) إلى أن القياس محكى المرجع على درجة كبيرة من الحساسية لدوائج العملية التعليمية، ولذلك يوصى باستخدامها فى برامج التقويم لتمييزها بالقدرة الوصفية للبيانات القائمة على آراء الخبراء فى تحديد مفرداتها التى تقيس هذه الأهداف المرغوبة.

وقد أدى تبنى إستراتيجية القياس محكى المرجع إلى تحول جذرى فى الأساليب التقليدية للتعليم المدرسى، التى كانت تستند إلى القياس جماعى المرجع، فظهرت إستراتيجيات تعليمية جديدة أكثر فاعلية مثل: التعلم القائم على التمكن، والتعلم فردي التوجه (IPT)، واستخدام أسلوب القياس محكى المرجع فى تكوين البرامج التعليمية للتعرف على مدى تحقيق البرامج لأهدافه، ومنها برامج إصدا المعلمين التى بدأت تتبنى أساليب جديدة فى الإعداد مثل: إعداد المعلم على أساس الكفايات (PBTE).

خلفية نظرية:

ترجع الأفكار الرئيسية فى إستراتيجية التعلم حتى التمكن إلى جون كارول J. Carroll ١٩٦٣ وبنجامين بلوم B. Bloom ١٩٧١، بعد اقتباسها من بعض المنظرين مثل

«برونر Bruner ١٩٦٦، وجليز، ١٩٦٩». وقد افترض بلوم أن التعلم من أجل التمكن هو إجراء نستطيع من خلاله تحقيق التساوى equality فى المخرجات التعليمية، حيث يستطيع معظم التلاميذ الوصول إلى مستويات متشابهة من التعلم، عند مستويات تمكن عالية، وباستخدام نفس المتغيرات من الزمن. وقد دعمت العروض التى قدمها بلوك Block (١٩٧١، ١٩٧٤) للبحوث فى مجال التعلم حتى التمكن ما ذهب إليه «بلوم» من أن استراتيجيات التعلم حتى التمكن يمكن أن تزيد من مستويات التحصيل التى يحققها حوالى ٨٠٪ من التلاميذ إلى المستويات التى تحققها الـ ٢٠٪ العليا تحت ظروف استراتيجيات التمكن.

ومن خلال تحليل نموذج التعلم المدرسى الذى صاغه «كارول» عن العوامل المؤثرة فى نجاح المتعلمين، وما قام به «بلوم» من تحويل نموذج «كارول» إلى إستراتيجية للتعلم حتى التمكن، يمكن عرض الأسس الرئيسية لاستراتيجية التعلم حتى التمكن على النحو الآتى:

* الاستعداد لأنواع معينة من التعلم: تعتمد الفكرة النظرية المركزية فى التعلم حتى التمكن على وجهة النظر المثيرة للاهتمام التى قدمها جون كارول فى معنى الاستعداد aptitude؛ حيث يعتبره مقدار الوقت الذى يستغرقه الفرد فى تعلم محتوى مفرد درسى معين، فضلاً عن قدرته على التمكن منه (جويس ويول Joyce & Weil ١٩٨٠، ص ٤٤). ووفقاً لهذه النظرة فإن المتعلمين ذوى المستوى المنخفض من الاستعداد للوع معين من التعلم سوف يستغرقون وقتاً أكبر كثيراً للوصول إلى التمكن، مقارنة بالمتعلمين ذوى الاستعداد الأكبر. وهذه النظرة متفائلة، لأنها تفترض أنه بمقدور كل المتعلمين تقريباً أن يتمكنوا من تحقيق أهداف معينة إذا توافر لهم وقت كاف. فرصة. للتعلم، مع وجود مواد تعليمية مناسبة، وأساليب تدريس ملائم.

وهذا يتسامل بولوم وآخرين (١٩٨٣، ص٧٠): هل يستطيع كل المتعلمين التمكن من مهمة تنظيمية معينة على درجة عالية من التحقيد؟ ويرون أن هذا يرتبط بالاستعداد غير العادي لدى البعض لتعلم هذه المهمة. ويرى كارول أن نسبة تتراوح من ٨٠-٩٠٪ من المتعلمين في إمكانهم تعلم المهمة التنظيمية المعقدة إلى درجة التمكن مع افتراض أن ذلك يتطلب منهم جهداً أو وقتاً أكبر، وهكذا يصبح الاستعداد - في الأساس - دالة لمقدار الوقت الذي يحتاجه المتعلم.

أسلوب التدريس: يحتاج المتعلمون طرقاً مختلفة في التعلم (أو التدريس) حتى يصلوا إلى التمكن من نفس المحتوى ويحققوا نفس الأهداف التعليمية. ويعرف كارول ١٩٦٣ نوعية التدريس بأنها درجة اقتراب عرض وتفسير وترتيب عناصر المهمة التعليمية من الوضع الأمثل لتدريس معين (بولوم وآخرين ١٩٨٣، ص٧٧)، وهي الفكرة المعروفة في الأنبيات التربوية والنفسية بتفاعل الاستعدادات/ الممارسات Trait - treatment interaction؛ لأن المتعلمين ذوي الخصائص وخاصة الاستعدادات المختلفة يتعلمون على نحو أكثر كفاية إذا كان أسلوب التدريس يتواءم مع أسلوبهم المناسب لخصائصهم. وترجمة لهذه الفكرة ظهرت أساليب التدريس الفردي مثل التدريس الفردي التوجيه (IPT) - Individually Prescribed Instruction، الذي تم تصميمه في مركز التعلم والتنمية بجامعة بتسبرج ويلفد في أكثر من مائة مدرسة، ويقوم على خصائص التعلم وأسلوبه في التعلم Learning style وحاجاته التعليمية الخاصة ومن ثم تمكن كل متعلم من التعلم وفق معدله الخاص، وتشجيعه على التقويم الذاتي Self evaluation (جويس ويل ١٩٨٠). ومنها أيضاً نسق تنظيم التدريس Instructional Management System (IMS) الذي تحدد فيه المخرجات التعليمية المرغوبة كلاً من طرق التدريس وأسلوب التقويم، والذي تتجده السلطات التربوية في ولاية ميسوري بأمريكا وثبت تأثيره الإيجابي في زيادة تحصيل التلاميذ بشكل دال، من

خلال الأداء على بطارية ميسوري للإتقان والتحصيل (باكس وآخرين ١٩٨٩). وقد خلصت بحوث أخرى إلى أن نوعية quality للتدريس تؤدي إلى التقليل من الفروق للفردية في معدل التعلم وزيادة التحصيل الدراسي (أرلين ويبستر Arlin & Webster ١٩٨٣).

المشاركة Perser verance: وهي تعكس في نظر كارول الوقت الذي يرغب المتعلم في قضاءه منهمكاً في التعلم، ومن ثم اعتبارها عنصراً حاسماً في الوصول إلى مستوى التمكن.

الوقت المسموح به للتعلم: يذهب كارول إلى أن الوقت الذي يقضى في التعلم هو مفتاح التمكن، ويفترض أن الاستعداد يحدد سرعة التعلم وأن معظم - إن لم يكن كل - المتعلمين يمكن أن يصلوا إلى مستوى التمكن، إذا ما أتيح لهم الوقت المطلوب للتعلم، ومن ثم يجب أن يسمح للطالب بالوقت الكافي لحدوث التعلم، مع الوضع في الاعتبار أن مقدار الوقت الذي يحتاجه المتعلم يتأثر بدرجة استعداده وقدرته وبذوعية التدريس الذي يتلقاه في المدرسة، والمساعدة التي يتلقاها خارج حجرة الدراسة.

وينظر بعض الباحثين (فريدريك والبرج Fredric & Walberg ١٩٨٠) إلى النظريات التدريسية التي قدمها كارول ويوم باعتبارها نماذج للإسراع acceleration models يكون للتعلم فيها دالة لتقدير القدرة ability والوقت time مع تساوي العوامل الأخرى. ومعادلة كارول في هذا الصدد هي:

$$\text{درجة التعلم} = \text{دالة} \left[\frac{\text{الزمن المنقضى فعلاً في التعلم}}{\text{الوقت المطلوب للتعلم}} \right]$$

وذهب كارول إلى أن بسط هذه الدسبة يمكن ثلاث خصائص على الأقل هي: للفرصة Opportunity (مقدار الوقت المتاح للتعلم)، والمشاركة (مقدار الوقت الذي يرغب المتعلم في قضاءه مستغرقاً في نشاط تعلمي)، ومقدار

عليها هذه الاستراتيجية (مثل: فورسيث Forsyth ١٩٩١، عام ١٩٩١، عيد السلام ١٩٨٦، ١٩٩٢) وذلك من حيث نواتج التعلم حتى يتمكن معرفياً (في تحقيق مستويات تحصيلية تصل إلى محك الإقناع المحدد وثلاثي الفروق الفردية بين المتعلمين على نحو ما أشار إليه أرباين وويستر ١٩٨٣)، ووجدانياً (في الاعتراف بقدرة المتعلم وتقديم المساعدة الممكنة حتى يصل إلى الممكن). وقد ذهب بلوم وآخرون (١٩٨٣) إلى أن التعلم حتى للتمكن يمكن أن يصبح أحد المصادر الفعالة للصحة النفسية.

أما موقف ملتقى استراتيجية التمكن فويرتكز على افتراضات خاصة بالثبات النسبي للفروق الفردية، والعلاقة بين الوقت والتحصيل؛ حيث أن الفروق بين المتعلمين متسقة مما يمكن - بدوره - في فروق متسقة في الزمن اللازم للتعلم أو معدل التعلم خلال مراحل تتابع التعلم حتى التمكن، وسوف يحتاج المتعلمون الأقل إلى وقت علاجي remedial time أكبر ومستمر، في ظل ظروف التدريس الذي يتناسب مع قدرة المجموعة؛ فإن المتعلمين الأكثر قدرة قد يضطرون إلى التوقف في انتظار أن يستكمل التلاميذ الأقل قدرة برنامجهم العلاجي قبل أن يتقدم المتعلمون ككل إلى دراسة الوحدة التعليمية التالية.

البحوث السابقة:

خلصت عدة بحوث إيمبيريقية، وتقارير صادرة عن مكاتب البحوث التربوية إلى فعالية أساليب التدريس القائمة على التعلم حتى التمكن، وما يصاحبها من توفير للمخرجات التربوية باستخدام استراتيجية القياس محكي المرجع؛ ففي التقارير السنوية التي أصدرها مكتب البحوث والتقييم في أوساين بولاية تكساس عن وسائل ونتائج تقييم تحصيل الطلاب في المدارس العامة (١٠٣١٣ طالب)، ثلاثة تقارير صدرت عام ٨٩ / ١٩٩٠، ١٩٩١/٩٠، ١٩٩٢/٩١ تؤكد أن التدريس السوجه نحو الأهداف، واستخدام اختبارات محكية المرجع في التقييم أدى إلى

الوقت اللازم للتعلم والذي يزداد بالتقدير ضروري في ضوء النوعية الرديئة للتدريس، وهذه الخاصية الأخيرة (الوقت اللازم للتعلم بعد تكويفه مع نوعية التدريس) هي أيضاً مقام النسبة. وقد أدخل بلوم (١٩٧٦) تعديلاً على نموذج «كارول» ليصبح كما يلي:

$$\left[\begin{array}{c} \text{للتحصيل} \\ \text{المخرجات الرجوانية} \\ \text{معدل التعلم} \end{array} \right] = \left[\begin{array}{c} \text{نوعية التدريس} \\ \text{المستوى المعرفي المبدئي عند بداية التعلم} \\ \text{الموكل الوجداني المبدئي} \end{array} \right]$$

وقد لاحظ «كارول» (١٩٦٣) أن مقدار الوقت الذي يحتاجه المتعلم للتعلم مفهوم ما يرتبط بخمسة عوامل هي: الاستعداد، والفترة على الاستغلة من التدريس، والشائبة، والفرصة المتاحة للتعلم أي مقدار الوقت المخصص للتعلم، ونوعية التدريس.

والتقويم جزء رئيسي من تسريح وجوه عملية التعلم حتى التمكن، ومن ثم ينبغي أن يستخدم في كل مراحلها: في المخطط وأثناء العملية وفي المخرج. وهنا تستخدم ثلاثة أنماط من التقويم: التشخيصي diagnostic؛ وهو ضروري عند البداية لتحديد مستويات كفاية المتعلمين كأساس لتصنيفهم إلى مجموعات صغيرة، ويستمر هذا التقويم التشخيصي ليشكل جزءاً من التغذية للراجعة التقويمية خلال سير عملية التعلم. ويستخدم التقويم الكوييني for-mative مع مراحل التقدم في التعلم لتوفير تقديرات لتقدم المتعلمين وتشخيص نواحي الضعف والقوة، وتوفير تغذية راجعة منقظمة لكل من المتعلم والمعلم. ولابد أن يكون التقويم الكوييني مرجعي المسك على أساس تحديد مسبق لمستوى الأداء المقبول للإقناع. أما التقويم التجميعي Sum-mative فيلزم لتقدير التقدم في التعلم الذي حققه المتعلمون كأفراد وكمجموعة، على أساس مستويات الإقناع السابق تحديدها. (عيد الحميد وعبد الرزاق ١٩٧٨ ص ٣٣٢ - ٣٣٤).

ويعتمد مؤيدو استراتيجية التعلم حتى التمكن على نتائج البحوث التي دعمت الافتراضات الأساسية التي تقوم

حل المشكلات، ٩، ٢ في الاختيار الكلى. وأرجع الباحث ذلك إلى عدم كفاءة منهج الهندسة الفراغية وقصور أساليب تدريسه، وعدم إدراك المعلمين لأهداف تدريسه.

واستهدفت دراسة عبد السلام (١٩٨٦) بناء إختبار تشخيصى هدفى المرجع لقياس إتقان مهارات أساسية مرتبطة بمقرر الإحصاء الوصفى (٢٢ مهارة)، فى ضوء محك مثالى للإتقان (١٠٠٪). وبعد أن قامت الباحثة بتعليم هذه المهارات لطلاب الدبلوم الخاصة فى التربية والتمهيدى للماستير ٨٤/١٩٨٥ (ن = ٢٢، طبقت الصورة (أ) من الاختيار (٥١ مفردة)، وبعد ترصيع نقاط الضعف فى كل هدف طبقت الصورة (ب) من الاختيار (٥٣ مفردة)، تبين للباحثة حدوث تحسن فى الأداء فى أكثر من نصف عدد الأهداف (١٤ هدفاً)، ولم يحقق محك الإتقان إلا بالنسبة لهدف واحد، وتحقق بنسب بين ٩١-٥٠٪ بالنسبة لأربعة أهداف.

ودرس عبد الصمد (١٩٨٨) أثر استخدام إجراءات التعلم حتى التمكن على تمكين طالبات محلمات بكلية التربية جامعة قطر يدرسن مقررًا فى طرق تدريس العلوم فى خريف ١٩٨٦ (ن = ٥٠) من مهارات تخطيط الدروس (تحليل المحتوى صياغة الأهداف إعداد الخطة). والفرض الباحث أن استخدام إجراءات التمكن يؤدى إلى وصول ٩٠٪ فأكثر من الطالبات المحلمات إلى محك الإتقان (وهو س-١ حيث س: عدد اليوم الذى تسطى كل ناتج من نواتج التعلم المتوقع للتمكن منها فى نهاية تعليم كل مهارة). واستغرق تطبيق إجراءات التعلم حتى التمكن ٢٠ محاضرة (٦ مهارة تحليل المحتوى، ٦ مهارة صياغة الأهداف، ٨ مهارة إعداد الخطة)، ثم طبق إختبار لبقاء أثر التعلم بعد ثلاثة أسابيع من تطبيق الاختبار النهائى للمهارة الثالثة. وخلص الباحث إلى أن أعلى نسبة من الطالبات المتمكنات (١٠٠٪) كانت فى تحليل المحتوى المعرفى للدرس، وأقل نسبة (٧٦٪) كانت فى مهارة صياغة الأهداف الانفعالية لصعوبة ترجمة المحتوى الانفعالى إلى سلوك. كما وجدت

إتقان الطلاب للحد الأدنى من المهارات الأكاديمية اللازمة لمطلوبات التخرج، وذلك مقارنة بالطلاب الذين كان يتم التدريس لهم بالطرق التقليدية، وتقويمهم بالاختبارات جماعية المرجع.

ومن الدراسات التى أجريت على عينات أجنبية فى هذا المجال دراسة شاملة ومحكمة أجراها أرلين وبيستر (١٩٨٣) بهدف دراسة الفروق فى معدل التعلم ومقدار الوقت المستغرق فى التعلم العلاجى بين التلاميذ الذى يدرس لهم بطريقة التعلم حتى التمكن mastery group والذين لا يدرس لهم بهذه الاستراتيجية nonmastery (ن = ٨٨ فى أربع فصول من مدرستين قريب فانكوفر بكندا)، وأثر نوعية التدريس على الوقت اللازم للتعلم، ومعدل التعلم، وفحص آثار التعلم حتى التمكن على الاحتفاظ retention. وبعد معالجة البيانات باستخدام تحليل التباين الثلاثى (٢ معالجات ٢ × تغذية مرتدة ٤ فصول)، وجد الباحثان فروقاً دالة (عدد ٠.٠١) فى معدل التعلم والتمصيل وقت التعلم والاحتفاظ لصالح مجموعة التمكن، وقد استغرقت هذه المجموعة زمناً فى التعلم أكبر بشكل دال (عدد ٠.٠٥) من مجموعة اللا تمكن.

وخلصت دراسة بلا كمور (١٩٨٥) إلى أن استخدام إجراءات التعلم حتى التمكن كان فعالاً فى إكساب طلاب التربية الرياضية فى الجامعة المهارات النفس/حركية لدرجة الإتقان، وتنمية اتجاهات موجبة لديهم نحو الدراسة بوجه عام.

أما البحوث العربية فى الموضوع فقد أتبع للباحث عدد منها: فقد أجرى التسوى (١٩٨٥) دراسة لرصد مستوى إتقان طلاب الصف الثانى الثانوى العلمى (ن = ٣٠٧) لمحتوى مقرر الهندسة الفراغية (تذكر - فهم - حل مشكلات)، فى ضوء محك الإتقان (٨٠٪). وقد خلص الباحث - باستخدام اختبار مرجع لمحك أعد لهذا الغرض - إلى مسألة نسبة الطلاب الذين وصلوا إلى محك الإتقان؛ فقد كانت ١٧,٨٪ فى التذكر، ٧,٨٪ فى الفهم، ٧,٥٪ فى

فريق دالة (عند ٠,٠٥) في النصب المتوسطة للطالبات المتمكنات من نواتج التعلم المتوقعة لصالح المجموعة التي تعرضت لإعادة التدريس بطريقة فردية - ماعدا في حالتى استخراج للمحتوى المعرفى وكتابة للمفخص المبسورى - وأن إعادة التدريس بطريقة إفرادية - كإجراء تصحيحى - ضمن إجراءات التعلم من التمكن يؤدى إلى بقاء أثر التعلم بدرجة أكبر من إعادة التدريس بطريقة جماعية (ت = ٢,٣١، وهى دالة عند ٠,٠٥).

وقد أتبع للباحث مراجعة دراسيتين استخدما تمديد مستوى الإقنآن من مهارات متصلة بموضوع الدراسة الحالية: فى الدراسة الأولى (عالم ١٩٩١)، تم فحص مستوى إقنآن مجموعة من الطلاب المعلمين (ن = ٢٨٢) فى الشفرقة الرابعة والدبلوم الخاص فى الحرية بجامعة الأزهر، درسوا مقرراً فى أساسيات القياس والتقويم التربوى. وتضمن الاختبار محكى المراجع ٦٠ مفردة تقيس إقنآن ٥٧ مفهوماً تغطى خمس موضوعات (استخدامات القياس والتقويم التربوى والنفسى - الاختبارات العقلية - المفاهيم الإحصائية للمنطقة بالقياس - خصائص الاختبارات والمقاييس - بناء الاختبارات التحصيلية وتقييمها). وحدد الباحث مستوى الإقنآن بأربع طرق تعتمد على أحكام للخبراء على محتوى الاختبار فى منوه الهدف منه محتواه وطبيعة الكفاية التى يقيسها، ولم يصل إلى متوسط محكات الإقنآن سوى ١١٤ طالباً (٢٩,٨٤٪) فقط، وأرجع الباحث ذلك إلى أن الطلاب المعلمين درسوا المقرر بالطريقة التقليدية.

وفى الدراسة الثانية (عبد السلام ١٩٩٢) أصدت الباحثة إختباراً محكى المراجع لقياس إقنآن الطلاب (٤٩) طالباً وطالبة فى الدراسات العليا بكلية البادآت جامعة عين شمس) لمحتوى مقرر الإحصاء الوصفى، يتكون من ٦٠ فقرة تغطى ستة مجالات (مستويات القياس - تصنيف البيانات - مقاييس النزعة المركزية - مقاييس التشتت - الارتباط - المعايير والدرجات المعيارية). وحددت الباحثة

محكاً للإقنآن يختلف باختلاف أهمية هذه الأهداف وذلك باستخدام طريقة الحد الأدنى للمهارة كما يراه الخبراء، فوجدت أن نسبة من وصلوا إلى محك الإقنآن فى ٨٣٪، ١٠٠٪، ٨٧,٥٠٪، ١٠٠٪، ٩٠٪ فى الأهداف التى يعطىها الاختبار على التوالى.

واستهدفت دراسة موسى (١٩٩٧) التحقق من فعالية برنامج مقترح فى إكساب الطلاب المعلمين (ن = ٥٠ من طلاب قسم الرياضيات بجامعة المنصورة) مهارات صياغة وتوجيه الأسئلة للشفوية لدخل الفصل والتصرف تجاه إجابات التلاميذ عليها، وأثر تلك المهارة على أداء هؤلاء الطلاب المعلمين فى التربية العملية. قسمت للمبة إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة متجانستين فى المعدل التراكمى، وحدد الباحث أهدافاً إجرائية للمهارات موضوع الدراسة، وأعد خلفية نظرية عن الجزء المعرفى الخاص بها. ويشمل التدريس للمجموعة التجريبية تسجيلاً للحصص التى يدرسونها فى القياس الغلبى للمهارات، ودراسة ذاتية للجزء النظرى وتقويماً للمهارات باستخدام بطاقة ملاحظة، ثم مناقشة جماعية حول الجزء النظرى وسماع التسجيل الصوتى لحصة قام بتدريسها أحد معلمى الرياضيات وتقويمها فى منوه بطاقة الملاحظة، ثم قيام الطلاب المعلمين بتحليل التسجيل الصوتى فى المنزل للحصص التى درسوها وتقويم مهاراتهم، ومقارنة من جانب الباحث بين بطاقات الملاحظة التى قوم منها للطلاب أنفسهم ببطاعتهم فى التقويم القبلى... ثم تنفيذ لإجراءات تصحيحية، وتكليف كل طالب معلم بأداء درس فى الفصل وتقويم هذا الدرس من جانب الطالب وزملائه الحاضرين معه، ثم إجراء تقويم أداء طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى الحرية العملية من جانب مشرفيهن. وأشارت النتائج إلى تفوق دال للمجموعة التجريبية (ت = ٢,٦٨، وهى دالة عند ٠,٠١) فى المهارات موضوع الدراسة، مما يؤكد فعالية البرنامج المستخدم فى تنمية هذه المهارات، والتى دعمها الباحث باستخدام معادلة بليك لنصب الكسب المعدل.

على المنظم الوصول إليه لكي يعتبر مقبلاً. وإتبع
في تحديد هذا المستوى عدة طرق تعتمد على
محتوى الفقرة والتتابع التعليمي والتكاليف المادية
والسيكولوجية والأخطاء الناتجة عن التخمين (راجع:
الدسوقي ١٩٨٥، ١٩٩١، عبد السلام ١٩٩٢).
وقد كان مستوى الإتقان الذي اعتمدته معظم الباحثين
هو ٨٠٪ لأنه يقلل من أخطاء التصنيف، ويمكن أن
يختلف هذا المستوى من مهارة إلى أخرى في
الدراسة الواحدة (مثال: عبد السلام ١٩٩١، ١٩٩٢).

الفروض البحثية:

١ - يؤدي تدريس مقرر في «التقويم التربوي» مصمم
لإكساب الطلاب المعلمين مهارات بناء الاختبارات
التحصيلية، باستخدام إجراءات النظم حتى يتمكن،
إلى إتقان ٨٠٪ منهم هذه المهارات.

٢ - توجد فروق دالة بين متوسطي الدرجات على
مهارات بناء الاختبارات التحصيلية، للمجموعة
التجريبية التي تعلمت بإجراءات النظم حتى يتمكن،
والمجموعة الضابطة التي تعلمت بالطريقة التقليدية،
وهذه الفروق في صالح المجموعة التجريبية.

٣ - يؤدي استخدام إجراءات التعلم حتى يتمكن في
تدريس مقرر التقويم التربوي إلى احتفاظ الطلاب
المعلمين بمهارات بناء الاختبارات التحصيلية التي
أنتقوها.

المنهج والإجراءات:

المنهج:

الهدف من هذه التجربة الميدانية الكشف عن تأثير
تدريس مقرر في التقويم التربوي، باستخدام إجراءات
النظم حتى يتمكن، على إتقان الطلاب المعلمين مهارات
بناء الاختبارات التحصيلية. والتصميم التجريبي المستخدم

وأجرت ياركندى (١٩٧٧) دراسة تجريبية عن أثر
تدريس مقرر «التقويم التربوي» لطلقات الدبلوم العامة في
التربية في العام الجامعي ١٤١٧/١٦ هـ. (ن = ٢٢ طالبة
من تخصصات مختلفة). قامت الباحثة بتدريس المقرر
من خلال المناقشة بعد قراءة مسبقة للموضوعات،
وتدريس الأقران في مجموعات صغيرة، وأعدت اختباراً
تحصيلياً موضوعياً لمستوى المقرر يتكون من ٢٢ فقرة،
طبقتها على أفراد العينة قبل التدريس وبمده في نهاية
الفصل الثاني فوجدت فروقاً دالة (عدا ٠.٠٠١) لصالح
الاختبار البعدي في تحصيل مفاهيم وأسس التقويم والمهارة
في صياغة الأسئلة.

ويرصد الباحث الحالي من استعراض هذه العينة
البحوث التي أتت له في الموضوع ملاحظتين:

١ - قدمت نتائج هذه البحوث أدلة أخرى تضاف إلى ما
سبقها على أن إجراءات النظم حتى يتمكن في
التدريس فعالة في زيادة التحصيل الدراسي وبقاء أثر
النظم، والوصول بنسبة كبيرة تتجاوز ٨٠٪ من
المعلمين إلى مستوى إتقان محتوى المقررات
المدرسة (مثل: آرلين وويسستر ١٩٨٣، الدسوقي
١٩٨٥)، وكذلك إتقان الطلاب المعلمين لمهارات
التدريس الفعال (مثل: جمال ١٩٨٨، موسى ١٩٩٧،
ياركندى ١٩٩٧). ورغم ذلك فإن استخدام هذه
الاستراتيجية وتبنيها في مجال إعداد المعلمين
على أساس الكفايات، مازال نادراً في برامج إعداد
المعلم في الكليات المسؤولة عن ذلك في معظم دول
العالم العربي. في حدود ما أتت للباحث من دراسات
عربية. ولعل هذا أحد مبررات إجراء الدراسة الحالية.

٢ - واجه الباحثون في مجال التقياس محكى المرجع - وهو
ما يستخدم في إجراءات النظم حتى يتمكن - مشكلة
تحديد مستوى الإتقان mastery level (أو الدرجة
الفاصلة)، وهو الحد الأدنى من الأداء الذي ينبغي

المهارات موضوع الدراسة (صياغة الأهداف التعليمية - تصميم خطة الاختبار - بناء وتصحيح المفردات - تحليل البيانات المستمدة من الاختبارات)، بعد الانتهاء من تدريس كل مهارة للمجموعة التجريبية، بهدف فرز الطلاب الذين لم يصلوا إلى مستوى التمكن. ويتكون كل اختبار تشخيصي من عدد من الفقرات تغطي الأهداف التعليمية من تدريس المهارة التي يغطيها الاختبار. وتم تقدير صدق عينة كل اختبار باستخدام معامل للتطابق بين المفردة والهدف item-objective congruence، طبقاً لآراء أربعة من أعضاء هيئة التدريس بقسمي علم النفس والمناهج^(١) وتراجعت معاملات التطابق بين ٨٩٪ و ٩٦٪ كما تحقق الباحث من ثبات الاختبارات الشخصية باستخدام معادلة كرونبر- ريتشاردسون ٢١، (21) Kuder Richardson^(٢)

نظراً للتجانس الداخلي بين بنود كل اختبار، يوضح جدول (١) معاملات الثبات وعدد البنود لكل اختبار.

٢ - اختبار تشخيصي مرجعي لميزان: أعده صلاح علام (١٩٨٢) لقياس إتقان المعلمين وطلاب كليات التربية للمهارات الأساسية لإنهاء الاختبارات النفسية وهي أربع:

(أ) المهارة في صياغة الأهداف الإجرائية للاختبارات للمدرسة (١١ مفردة - ٧ أهداف).

(ب) المهارة في تصميم خطة الاختبارات للمدرسة (١٤ مفردة - ١١ هدف).

(ج) المهارة في بناء وتصحيح مفردات الاختبارات المدرسية (٢٧ مفردة - ١٩ هدف).

(د) المهارة في تحليل البيانات المستمدة من الاختبارات للمدرسة (٣٣ مفردة - ٣٢ هدف).

(١) د. محمد الصائين - د. عامر الشبراني - د. سمير رفاع - د. رمضان اللطفاوي.

(٢) صفوت فرج (١٩٨٩): التباين الكلي، ١٢، الأنجلو المصرية، القاهرة، ص ٣٢٢.

هو التصميم بقياس بعدى لمجموعتين، تجريبية وضابطة Post test only with control group design، وفيه تم إدخال المتغير المستقل (تدريس مقرر في التقويم باستخدام إجراءات التطعم حتى التمكن)، بينما درست للمجموعة الضابطة المقرر العادي^(١) في التقويم، وبالطريقة التقليدية الشائعة في التدريس الجامعي (الإلقاء). وبعد الانتهاء من التدريس تم تطبيق اختبار بعدي على كل من المجموعتين، ويعمل الفرق بين أداء المجموعتين تأثير المقرر المستخدم والذي تم تدريسه بغرض الوصول إلى التمكن من المهارات موضوع الدراسة. ويتسم هذا التصميم بأنه يتلافى عواقب الصدق الداخلي وهي: التاريخ والتضج والاختيار وأداة القياس والاحتجاز الاحصائي، (الشريبي، ١٩٩٥، ص ٤٦).

العينة:

تكونت المجموعة التجريبية من ٥٤ طالباً من قسم «علوم الحياة» مسجلين في مقرر ١٥١ نفس والتقويم للتدريس، في الفصل الدراسي الأول ١٦/١٧هـ، متوسط أعمارهم ١٩،٣ بانحراف معياري قدره ١،٤ أما للمجموعة الضابطة فتكونت من ٤٩ طالباً من قسم الفيزياء مسجلين في نفس المقرر في نفس الفصل الدراسي، متوسط أعمارهم ١٨،٩ بانحراف معياري قدره ١،٦ والمجموعتان التجريبية والضابطة متجانستان في العمر والمستوى الدراسي (الثالث) والتخصص (كلتاهما من القسم الطبي) وفي المعدل التراكمي (ت = ١٠٢١، ١ - ح = ١٠١، وهي غير دالة)، ولم يسبق لهما دراسة أي مقرر تدريس.

أدوات الدراسة:

١ - اختبارات تشخيصية: أعد الباحث أربع اختبارات تشخيصية محكمة المرجح لقياس مستوى التمكن من

(١) مقرر ١٥١ نفسي: التقويم للتدريس، وهو من متطلبات الإحدا للتدريس بكليات التربية بالجامعات السودانية.

الاستجابة). وتم تقدير صدق محتوى الاختبار من خلال آراء أربعة من خبراء القياس والتقويم ، وإستخدم معد الاختبار معامل تطابق المفردة بالهدف الذي اقترحه روفينيلي Rovinelli و هامبلتون Hambleton ، ووجد أن معامل التطابق واحد صحيح في كل مفردات الاختبار. وتحقق الباحث للعالي من ثبات الاختبارات الفرعية الأربع في الصورتين (أ) و (ب) بإستخدام معادلة كرونر ريتشاردسون ٢١ (ك ٢١). ويوضح جدول (١) معاملات الثبات.

وبذلك تتكون كل من الصورتين (أ) ، (ب) من الاختبار من ٨٥ مفردة تقيس ٧٠ هدفاً فرعياً. ويشمل كل اختبار فرعى على نوعين من المفردات: الاختيار من متعدد، الإجابة القصيرة. وقد تم بناء هذا الاختبار من خلال ثلاث خطوات: تحديد اللطاق السلوكي الذي يقيسه الاختبار ، بإستخدام طريقة جاجني Gagne ، ثم بناء المفردات (صورتين) ، ثم إعداد مواصفات الاختبار test specification لكل مهارة ، بإستخدام طريقة برقام Pop-ham (صياغة الهدف ، عناصر المثير ، عناصر

جدول (١) مكونات الاختبارات ومعاملات ثباتها

عدد الأهداف	عدد المفردات	الاختبار التشخيص	الصورة (ب)	الصورة (أ)	الاختبار الفرعى	٢٠
٧	١١	٠,٨١	٠,٨٦	٠,٨٢	صياغة الأهداف التعليمية للاختبار	١
١١	١٤	٠,٧٦	٠,٨١	٠,٧٨	تصميم خطة الاختبار	٢
١٩	٢٧	٠,٨٣	٠,٧٣	٠,٧٦	بناء وتصحيح مفردات الاختبار	٣
٣٣	٣٣	٠,٩١	٠,٨٧	٠,٨٩	تحليل البيانات المستمدة من الاختبار	٤

٢ - المهارة في تصميم خطة الاختبارات التحصيلية ، وهدفها النهائي:

(أ) يكون الطالب المعلم جدول مواصفات الاختبار الذي سوف يستخدمه لقياس أهداف كل وحدة دراسية سيقوم بتدريسها.

(ب) يختار الطالب المعلم أنواع المفردات التي يمكن أن يستخدمها لقياس هذه الأهداف. ويتفرع عن هذين الهدفين النهائيين أحد عشر هدفاً فرعياً.

٣ - المهارة في بناء وتصحيح مفردات الاختبارات التحصيلية ، وهدفها النهائي:

* خطوات إجراء الدراسة :

أولاً : تحديد المهارات موضوع الدراسة ، والأهداف النهائية من تدريسها ، وهى مهارات تحصل ببناء الاختبارات التحصيلية وتحليل وتفسير نتائج تطبيقها. وهذه المهارات الأربع هى:

١ - المهارة في صياغة الأهداف للتدريسية: والهدف النهائي من تدريسها أن يصوغ الطالب المعلم مجموعة من الأهداف للمادة الدراسية لاثى سيقوم بتدريسها بعد التخرج. ويتفرع عن هذا الهدف النهائي سبعة أهداف إجرائية فرعية.

- الوحدة الأولى: لتقويم للتربوي: مفهومه ووظائفه ومجالاته وأنماط تقويم الأداء التحصيلي للتلاميذ (التشخيصي والتكويني والتجميعي)، الأدوات المستخدمة في تقويم التحصيل للدراسي (وتشكل هذه الوحدة ١٠٪ من محتوى المقرر).

- الوحدة الثانية: الأهداف التربوية: تعريفها، مكوناتها، تصنيفها، وكيفية مياغتها، وشروط للهدف للتربوي الجيد ومكوناته (وتشكل هذه الوحدة ١٦٪ من محتوى المقرر).

- الوحدة الثالثة: الاختبار التحصيلي كوسيلة لتقويم أداء التلاميذ: تعريفه وخطوات بنائه، أساليب قياس التحصيل (الاختبارات المقالية والموضوعية)، جدول مواصفات الاختبار، شروط الاختبار الجيد (وتشكل هذه الوحدة ٢٧٪ من محتوى المقرر).

- الوحدة الرابعة: تحليل نتائج الاختبارات التحصيلية: التمثيل الجدولي والبياني للنتائج، مقاييس للزعة المركزية (المتوسط - الوسيط - المنوال)، مقاييس للتشتت (الانحراف المعياري)، للدرجة المعيارية، مقاييس العلاقة (معامل ارتباط بيرسون) (وتشكل هذه الوحدة ٤٧٪ من محتوى المقرر) ويهذا يعكس الوزن النسبي لمحتوى كل وحدة من الوحدات الأربع المكونة للمقرر الأهمية النسبية لكل وحدة كما تتمثل في عدد الأهداف التطعيمية لكل وحدة وهي ٧، ١١، ١٩، ٣٣ هدفا تعليمياً على التوالي (جدول ٧).

وقد تم توفير مادة علمية مكتوبة في شكل مذكرات تحترى كل منها على وحدة دراسية (تنطى مهارة)، ولكل منها أهداف محددة معروفة إجرائياً. وكذلك تم إعداد معونات تدريس (شفافيات تعرض على جهاز العرض فوق الرأس)، وقائمة بالأنشطة للتلاصية (مثل: إعداد اختبار تحصيلي في مقرر علوم الحياة بإحدى مراحل التطعيم....).

(أ) يكتب الطالب المعلم مفردات اختبار جيد لقياس الأهداف الإجرائية للمادة للدراسة التي سيقوم بتدريسها.

(ب) يصحح مفردات الاختبار التي تتطلب إجابة مفيدة وتقدير درجات مفردات السؤال. ويتفرع عن هذين الهدفين ١٩ هدفاً فرعياً.

٤- المهارة في تحليل البيانات المستمدة من الاختبارات المدرسية وتقرير نتائجها، ولها ستة أهداف نهائية:

(أ) يبوب الطالب المعلم درجات الاختبار في جدول توزيع تكرارى.

(ب) يحسب ويفسر مقاييس للزعة المركزية والتشتت والدرجات المعيارية.

(ج) يحال مفردات الاختبار باستخدام الوسائل الإحصائية البسيطة.

(د) يفسر صدى محتوى الاختبار التحصيلي.

(هـ) يحدد عدد الأهداف التي حققها كل تلميذ في وحدة دراسية في المستويات المعرفية المختلفة.

(و) يحدد للدرجة الكلية التي حصل عليها كل تلميذ، بحيث تعكس الأهمية النسبية لمختلف الأهداف.

ويتفرع عن هذه الأهداف النهائية ٣٣ هدفاً إجرائياً فرعياً.

ثانياً: إعداد محتوى المقرر التطعيمي:

تم إعداد محتوى المقرر التعليمي الذي يحقق تدريسه تمكين الطلاب المعلمين من المهارات موضوع الدراسة، وذلك بالاستعانة بالمرجع الأساسية في مجال التقويم التربوي والقياس النفسى. ويتكون هذا المقرر من أربعة موضوعات (وحدات)، يغطى كل منها واحدة من المهارات الأربع الخاصة ببناء الاختبارات التحصيلية:

ثالثاً: تحديد محك الإلتقان:

تم تحديد محك الإلتقان في صورة درجة قاطعة cut-off score تمثيل الإجابة الصحيحة من ٨٠٪ من مفردات الاختبارات محكية المرجع المستخدمة: للتخصيصية والذاتية بصورتها (أ) و (ب) ، وذلك انساقاً مع محك الإلتقان المحدد في معظم البحوث العربية السابقة

في الموضوع ، ولأن هذه الدرجة تقلل من أخطاء التصنيف. ويوضح الجدول (٢) محكات الإلتقان على الاختبارات المستخدمة ، ومنه يتضح مثلاً أن الطالب للمعلم يكون قد وصل إلى محك الإلتقان في المهارة الأولى إذا ما نجح في الإجابة عن ٩ مفردات من ١١ مفردة ، وهكذا في بقية المهارات.

جدول (٢) محكات الإلتقان على الاختبارات المستخدمة

م	الاختبار الفرعي	عدد الأهداف	عدد المفردات	م.ج. الدرجات	مستوى الإلتقان (٨٠٪)
١	صياغة الأهداف التعليمية للاختبار	٧	١١	١١	٩
٢	تصميم خطة الاختبار	١١	١٤	١٤	١١
٣	بناء وتصحيح مفردات الاختبار	١٩	٢٧	٢٧	٢٢
٤	تحليل البيانات المستمدة من الاختبار	٣٣	٣٣	٣٣	٢٦
	الاختبار الكلي	٧٠	٨٥	٨٥	٦٨

رابعاً: تعليم المهارات:

- تم تدريس المقرر المقرر ١٥١١ نفس: «التقديم للتدريس» للمجموعة الضابطة^(١) بالطريقة التقليدية التي يغلب استخدامها في الجامعة (الإلقاء) ، وتم تقويم أداء الطلاب المطبقين فيها بالطريقة المتبعة في الجامعة ، وهي عقد اختبارين فصولين (٥٠ درجة) ، ثم اختبار نهائي جماعي المرجح (٥٠ درجة) في نهاية الفصل الدراسي ، ويعتبر الطلاب ناجحاً في تحصيل المقرر إذا حصل على ٦٠ درجة من مائة. وقد استغرق التدريس ٢٦ محاضرة على مدى ١٣ أسبوعاً. وقد تكون محتوى المقرر من ستة أبواب: التقديم: مفهومه ومجالاته (١٨٪) الفروق الفردية:

طبيعتها ومجالاتها (١٨٪) - للعمليات الإحصائية في التقويم: عرض البيانات، مقاييس النزعة المركزية، مقاييس التشتت، الارتباط (١٨٪) - إعداد الاختبار النفسي والتحصيلي: خطواته، صياغة الأسئلة وأنواعها، مواصفات الاختبار الجيد (١٢٪) - نماذج من اختبارات التحصيل: المقال، الموضوعية (٢١٪) - عرض للاختبارات النفسية المهمة: العقلية، الشخصية، الأكاديمية (١٣٪).

- أما المجموعة التجريبية فقد قام الباحث بتدريس المقرر المقرر بهدف إكساب الطلاب المعلمين مهارات بناء الاختبارات التحصيلية، واتباع إجراءات التعلم حتى يتمكن. وقد استغرق تنفيذ التجربة الميدانية ١٣ أسبوعاً، ثم فيها تنفيذ ٢٦ محاضرة لتدريس مهارات بناء الاختبارات التحصيلية للمجموعة التجريبية ككل، بالإضافة إلى فترة

(١) قام بالتدريس د. أشرف حبيب القادر، وذلك من الكتاب استقر: باشوس ولغزير (١٩٨٥): التقديم للتدريس - دار الفيلسوف الثقافية، الرياض.

الإجراءات التصحيحية للطلاب الذين لم يصلوا إلى محك الإلتقان بعد التعليم الأولى للمهارة. وقد نفذت إجراءات التعلم حتى يتمكن على النحو الآتي:

(أ) تدريس المهارة جماعياً باستخدام مزيج من أساليب الإلقاء والمناقشة ، مع الاستعانة بمعرض شرائح توضيحية باستخدام جهاز العرض فوق الرأس Over-head projector وكان الطلاب يكلفون - مسبقاً - بقراءة الجزء الذي سيتم تدريسه من المقرر، وطرح أسئلة للمحاضر حول الموضوع، تعتبر أساساً لعملية التدريس، ويشارك في المناقشة أكبر عدد ممكن من الطلاب، ويكلف الطلاب المعلمون بالقيام بأنشطة لاصفية تتصل بالموضوع من قبيل: صياغة أهداف إجرائية لوحدة من مقرر علوم الحياة في المرحلة الثانوية، وصياغة أسئلة من أنواع مختلفة - مقالية وموضوعية - حول وحدات هذا المقرر، أو التحليل الإحصائي لبيانات مقدمة لهم عن نتائج تطبيق اختبار تحصيلي، أو إلقاء آرائهم الدافقة في نماذج مقدمة إليهم من الاختبارات المعدة بواسطة معلمين في الخدمة في مقرر علوم الحياة، أي تخصص أفراد المجموعة التجريبية. وقد استغرق التدريس ٤ محاضرات لمهارة صياغة الأهداف القروية، ٥ محاضرات لمهارة تصميم خطة الاختبار، ٨ محاضرات لمهارة بناء وتصحيح مغزلات الاختبار، ٩ محاضرات للمهارة في تحليل نتائج تطبيق الاختبار.

(ب) بعد الانتهاء من تدريس كل مهارة وتنفيذ الأنشطة المرتبطة بها ، يتم تطبيق الاختبار التشخيصي الخاص بها ، لتحديد الطلاب المعلمين الذين لم يصلوا إلى محك الإلتقان. وقد بلغ عدد هؤلاء الطلاب المعلمين ١٦ ، ١٣ ، ٩ ، في المهارات الأربع على التوالي ، وقد نظمت لهم إجراءات تصحيحية

شملت عقد لقاءات - فردية أو جماعية حسب نواحي القصور التي كشفت عنها نتائج الاختبارات التشخيصية - لتعريفهم بأخطائهم وتقديم توضيحات تتصل بها ، أو إعادة تدريس بعض مكونات المهارة التي لم يصلوا فيها إلى محك الإلتقان. وقد استغرق الجدول المكلف للإجراءات التصحيحية ٤ ساعات أسبوعياً لكل من المهارتين الأولى والثانية ، وخمس ساعات للمهارة الثالثة وست ساعات للمهارة الرابعة أسبوعياً. وتم ذلك في مجمرات صغيرة من أربع طلاب ، قبل الانتقال للمهارة التالية.

وبذلك كان مقدار الوقت الكلي المستغرق في التعليم العلاجي remedial instruction لمن لم يصل إلى التمكن من الطلاب المعلمين (ونسبتهم ٣٠ % ، ٢٤ % ، ٣٥ % ، ١٧ % في المهارات الأربع على التوالي) ٤٥ ساعة بزيادة قدرها ٤٢ % تقريباً من الوقت الذي استغرقه بقية الطلاب المعلمين الذين وصلوا إلى محك الإلتقان.

(ج) تطبيق الاختبار النهائي الخاص بكل مهارة (المصورة أ) على جميع الطلاب المعلمين بعد الانتهاء من الإجراءات التصحيحية، لتحديد عدد الطلاب الذين وصلوا إلى محك الإلتقان.

(د) تطبيق الاختبارات الفرعية الدلالية الأربع (المصورة ب) على كل من المجموعتين التجريبية والضابطة في نفس التوقيت، كل مجموعة في حجرة الدراسة الخاصة بها، بهدف المقارنة بين إلتقان المهارات في كل مجموعة.

(هـ) ورصد مدى احتفاظ الطلاب المعلمين الذين وصلوا لمحك الإلتقان في المجموعة التجريبية، بهذه المهارات، تم تطبيق الصورة (أ)، من الاختبار عليهم في منتصف الفصل الدراسي الثاني ١٤١٧/١٦هـ، أي بعد ثلاثة شهور من إلتقانهم للمهارات الأربع.

من وصولهم إلى مستوى إتقانها ، وذلك باستخدام معادلة (2) للفروق بين النسب الملوية المرتبطة .

النتائج - عرضها ومناقشتها :

١ - للتحقق من تأثير تدريس المقرر موضوع الدراسة ، باستخدام إجراءات التعلم حتى يتمكن على إتقان ٨٠٪ من الطلاب المعلمين مهارات بناء الاختبارات التحصيلية - للفرص الأول : تم حساب النسبة الملوية لمعد الطلاب في المجموعة التجريبية الذين وصلوا إلى محك الإتقان (٨٠٪) وأشارت النتائج - جدول (٣) - إلى أن هذا الهدف قد تحقق بالنسبة للمهارة الرابعة: تحليل البيانات المستمدة من الاختبارات؛ حيث وصل إلى محك الإتقان ٩١٪ من الطلاب المعلمين ، يليها مهارة تميم خطة الاختبار (٨٩٪) ثم المهارة في صياغة الأهداف (٨٥٪) ، وأخيراً المهارة في بناء وتصحيح المفردات (٨١٪) .

وقد تجاوزت النسبة الملوية من الطلاب المعلمين الذين وصلوا إلى محك الإتقان من نواتج التعلم ، كما انعكسها الأهداف الرئيسية المتضمنة في كل مهارة ، تجاوزت النسبة الملوية التي افترضها الباحث للإتقان (٨٠٪) ؛ حيث تراوحت هذه النسبة ما بين ٨٢٪ (في كتابة مفردات الاختبار - المهارة (٣)) و ٩٥٪ (في تمديد الدرجة النهائية للتلميذ - المهارة (٢٤)) ، كما تشير بيانات الجدول (٤) .

وتقدم هذه النتيجة دليلاً آخر على فعالية استخدام استراتيجية التعلم حتى يتمكن في تحقيق الأهداف التربوية في مجال التحصيل الدراسي بوجه عام - وهو ما توصلت إليه معظم البحوث السابقة وكذلك في مجال إكساب الطلاب المعلمين مهارات التدريس الفعال كما أكدت ذلك بحوث أخرى (مثل: عبد الحميد ١٩٨٨ ، موسى ١٩٩٧ ، ياركندى ١٩٩٧) .

خامساً : خطة التحليل الإحصائي للبيانات شملت :

(أ) حساب الفروق بين النسب الملوية للطلاب المعلمين في المجموعة التجريبية الذين وصلوا إلى محك الإتقان بعد التدريس الأولى للمهارات ، والنسب الملوية لمن وصلوا إلى محك الإتقان بعد تنفيذ الإجراءات التصحيحية ، وفق استراتيجية التعلم حتى يتمكن ، واستخدمت في ذلك معادلة الفروق بين النسب الملوية المرتبطة Two correlated proportions :

$$\frac{(\frac{b'}{d'} - \frac{b}{d}) - (\frac{b'}{d'} - \frac{b}{d})}{\sqrt{\frac{1}{n} + \frac{1}{n}}} = Z$$

حيث ن = عدد أفراد العينة ، = نسبة من لم يتقنوا بعد التعلم الأولى للمهارة وأتقنوا بعد الإجراءات التصحيحية ، ن = نسبة من أتقنوا بعد التعلم الأولى وأتقنوا بعد الإجراءات التصحيحية ، ج = نسبة من لم يتقنوا بعد التعلم الأولى ولم يتقنوا بعد الإجراءات التصحيحية ، د = نسبة من أتقنوا بعد التعلم الأولى ولم يتقنوا بعد الإجراءات التصحيحية . (الشريبي ١٩٩٥ ، ص ١٥٨) .

(ب) حساب الفروق بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية وللضابطة على الصورة (ب) في المهارات الأربع موضوع الدراسة ، باستخدام معادلة (ت) للمجموعات المستقلة حيث ن١ ، ن٢ وصيغتها :

$$t = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\sqrt{\frac{s^2}{n_1} + \frac{s^2}{n_2}}} = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\sqrt{\frac{s^2}{n_1} + \frac{s^2}{n_2}}}$$

(ج) حساب الفروق بين النسب الملوية للطلاب المعلمين في المجموعة التجريبية على الصورة (ب) عقب الانتهاء من تعليم المهارات وتطبيق الإجراءات التصحيحية ، والنسب الملوية للطلاب الذين ظلوا محتفظين بالمهارات التي أتقنوها بعد ثلاثة شهور

وتشير نتائج تحليل بيانات الفرض الأول في الدراسة الحالية إلى أنه لم تصل نسبة الطلاب المفترضة (Z_{80}) إلى محك الإلتقان بعد التدريس الجماعي المبدئي للمهارات. وقيل للتدريس العلاجي - إلا في المهارة الرابعة (تحليل البيانات المستمدة من الاختبار)؛ حيث وصل Z_{83} من الطلاب المعلمين إلى محك الإلتقان. ولكن بعد تنفيذ التدريس العلاجي بإجراءاته التصحيحية الفردية والجماعية، والذي استغرق ما متوسطه ١٩ ساعة إضافية في المهارات الأربع تعقق للفرض اللاحق الأول، بل حدث تجاوز لنسبة من وصل للإلتقان في المهارات الأربع موضوع للدراسة بنسب متفاوتة (جدول ٣، ٤)، وقد يشير هذا إلى انخفاض

النسبة المئوية لمن وصلوا إلى محك الإلتقان في ظل إجراءات التعلم حتى يتمكن، بالمقارنة بما توصلت إليه بحوث أخرى (مثل: عبد الحميد ١٩٨٨).

وكشف تحليل البيانات الخاصة بالفرض الأول أيضاً عن تأثير جوهري لإجراءات التدريس العلاجي، بما يستغرقه من وقت إضافي للتعلم، لمن لم يصلوا إلى محك الإلتقان بعد للتعليم الأولي للمهارات؛ فقد كانت الفروق بين النسب المئوية لمن ألتقوا قبل وبعد التدريس العلاجي دالة بالنسبة للمهارات الثلاثة الأولى ($Z = 2.8, 2.9, 3.04$ على التوالي وهي دالة عند مستوى ٠.٠١ للطرف الواحد)، ولم يكن التحسن دالاً بالنسبة للمهارة الرابعة التي تجاوز محك الإلتقان منها Z_{83} من الطلاب بعد التعليم الأولي للمهارة (جدول ٣).

جدول (٣) النسب المئوية للطلاب المعلمين الذين وصلوا إلى محك الإلتقان بعد التعليم الأولي وبعد التعليم العلاجي، وقيم Z لدلالة الفروق بين النسب

م	المهارات	ن	بعد التعليم الأولي		بعد التعليم العلاجي		Z	الدالة للذيل الواحد
			ألتقن	%	ألتقن	%		
١	صياغة الأهداف التعليمية	٥٤	٣٨	٧٠	٤٦	٨٥	٢,٨	٠,٠١
٢	تصميم خطة الاختبار	٥٤	٤١	٧٦	٤٨	٨٩	٢,٩	٠,٠١
٣	بناء وتصحيح المفردات	٥٤	٣٥	٦٥	٤٤	٨١	٣,٠٤	٠,٠١
٤	تحليل البيانات المستمدة من الاختبار	٥٤	٤٥	٨٣	٤٩	٩١	١,٩	غ. د.

جدول (٤) التتب المئوية للطلاب الذين وصلوا إلى محك الإلتقان من نتائج التعلم في كل مهارة بعد تنفيذ التعليم العلاجي

١ - صياغة الأهداف:	يصوغ مجموعة أهداف إجرائية للمادة التي يدرسها	٨٥%
٢ - تصميم خطة الاختبار:	(أ) يكون جدول مواصفات الاختبار	٨٨%
	(ب) يختار أنواع المفردات المناسبة لقياس الهدف	٩٠%

تابع جدول (٤) التنبؤ الملوية للطلاب الذين وصلوا إلى محك الإلتقان من نواتج التعلم
في كل مهارة بعد تنفيذ التعليم العلاجي

٪٨٢	(أ) يكتب مفردات تقيس الأهداف	٣- بناء وتصحيح المفردات:
٪٨٠	(ب) يصحح مفردات الإجابة المقيدة والمقال	
٪٨٨	(أ) يربط للدرجات في جدول تكرارى	٤- تحليل البيانات:
٪٩٣	(ب) يحسب ويلفس مقاييس النزعة المركزية والتشتت	
٪٩٢	(ج) يحلل مفردات الاختبار إحصائياً	
٪٨٩	(د) يفسر صدق محتوى الاختبار	
٪٨٩	(هـ) يحدد عدد الأهداف التي حققها كل تلميذ	
٪٩٥	(و) يحدد الدرجة النهائية لكل تلميذ	

الفرض ، فقد كانت قيم (ت) للفروق بين متوسطات المجموعتين - في الاختبارات الفرعية الأربعة - شديدة الدلالة (عدد مستوى ٠,٠٠٥) وفي صالح المجموعة التجريبية ، كما تشير بيانات الجدول (٥) .

٢- وتوقع الباحث - في الفرض الثانى - تفوق المجموعة التجريبية (مجموعة التمكن) تفوقاً جوهرياً على المجموعة الضابطة (مجموعة اللاتمكن) ، في الأداء على الاختبار النهائى لمهارات بناء الاختبارات التحصيلية . وقد أكد تحليل البيانات صحة هذا

جدول (٥) قيم (ت) للفروق بين متوسطات مجموعة التمكن
ومجموعة اللاتمكن في المهارات التدريسية

م	المهارات التدريسية	مجموعة التمكن			مجموعة اللاتمكن			ت
		٥	٦	٧	٥	٦	٧	
١	صياغة الأهداف التعليمية	٥٤	٨٤	٠,٩	٤٩	٦,٥	٢,٣	٥,٥٩
٢	تصميم خطة الاختبار	٥٤	١٠,٥	١,٣	٤٩	٨,٨	٢,٩	٣,٨٦
٣	بناء وتصحيح المفردات	٥٤	٢٠,٨	١,٩	٤٩	١٧,٩	٣,٦	٤,٤٢
٤	تحليل البيانات المستمدة من الاختبار	٥٤	٢٧,٦	١,٦	٤٩	٢٤,٨	٣,٩	٤,١٤

(*) جميع قيم (ت) دالة عند مستوى ٠,٠٠٥ الطرف الواحد.

ونظراً لأن قيم (ت) دالة إحصائياً بالنسبة لكل المهارات الأربع، فإن ذلك يشير إلى أن المتغير المستقل (إجراءات التعلم حتى تتمكن) له تأثير غير صفري على المتغير التابع (إتقان مهارات بناء الاختبارات التحصيلية). وقد أشار بعض الباحثين (علام ١٩٩٣ ص ٩٦/٩٧) إلى ضرورة العناية بنوع آخر من الدلالة العملية والتطبيقية، التي تتعلق بفعالية استخدام استراتيجيات التعلم حتى تتمكن كمعالجة تعليمية؛ فقد يتوصل الباحث إلى فروق دالة إحصائياً Statistically - كما هو الحال في دراسنا الحالية - ولكنها قليلة الفائدة من الناحية التطبيقية أو النظرية Theoretically .

ونظراً لأن الدلالة الإحصائية لا تقيس قوة العلاقة بين المتغيرين ، فإن الأمر يتطلب منا تقدير هذه القوة، ومعرفة حجم تأثير المعالجة المستخدمة في الدراسة (إجراءات التمكن) ... وإذنا استخدمنا إحصاءة «مربع إيتا» ، التي تسمى أحياناً «نسبة الارتباط» ، باعتبارها مقياساً للارتباط بين المعينات موضوع الدراسة ، ويتم الحصول عليها بالنسبة لاختبارات (ت) بالمعادلة:

$$\text{مربع إيتا} = \frac{t^2}{t^2 + د.ح}$$

(أبو حطب وصادق ١٩٩٣ ص ٤٣٩)

وهي تدل على النسبة من التباين الكلي للمتغير التابع (مهارات بناء الاختبار التحصيلي) في المعينات موضوع الدراسة التي ترجع إلى أثر المعالجة المستخدمة (إجراءات التعلم حتى تتمكن). وقد كانت قيم مربع إيتا بالنسبة للمهارات الأربع موضوع الدراسة الحالية محسوبة من قيم (ت) الدالة الواردة في جدول (٥) - هي: ٠,١٣، ٠,١٦، ٠,١٥، ٠,١٠ للمهارات الأربع على التوالي.

وقد أشار أبو حطب وصادق (١٩٩٣ ص ٤٤٣/٤٤٤) إلى وجود قاعدة تعتمد على الخبرة اقترحها (Cohen 1977) لتقويم تأثير المتغير المستقل، وهي أن التأثير الذي يفسر ١ % من التباين الكلي يكون ضعيفاً، وإذا فسر ٦ % من التباين الكلي يكون متوسطاً، أما إذا فسر التأثير ١٥ % من التباين الكلي فإنه يكون تأثيراً كبيراً. ووفق هذه القاعدة يكون تأثير المعالجة المستخدمة في للدراسة الحالية (إجراءات التعلم حتى تتمكن) كبيراً بالنسبة لمهارات صياغة الأهداف التعليمية وبناء وتصحيح المفردات وتحليل البيانات المستخدمة من تطبيق الاختبار، أما تأثير المعالجة على المهارات في تصميم خطة الاختبار فقد كان متوسطاً (١٣ %).

٣ - ولتحقق مما إذا كان استخدام إجراءات التعلم حتى تتمكن في تمكين الطلاب المطمين من مهارات بناء الاختبارات التحصيلية، نردى - أيضاً - إلى احتفاظ هؤلاء الطلاب بالمهارات التي أتقوها، تمت المقارنة بين النسبة المئوية للطلاب المطمين الذين وصلوا إلى محك الإتيان عقب الانتهاء من تعليم المهارات والإجراءات التحصيلية مباشرة (جدول ٣)، والنسبة المئوية للطلاب المطمين الذين ظلوا محتفظين بهذا الإتيان بعد ثلاثة شهور من وصولهم إلى محك الإتيان. وقد أشارت نتائج المقارنة (جدول ٦) إلى تنافس جوهرى لنسبة الطلاب المطمين الذين ظلوا محتفظين بمستوى إتقان المهارات الأربع (قيم Z هي ٠,٩، ٠,١، ٠,٤، ١,٣، ٣,٨ للمهارات الأربع على التوالي، وهي جميعاً دالة عند مستوى ٠,٠١ شك للطرف الواحد). ومن ثم فلم يتحقق صدق الفرض للبحثي الثالث، للخاص بفعالية استخدام إجراءات التعلم حتى تتمكن في احتفاظ الطلاب المطمين بمهارات بناء الاختبارات التحصيلية التي تعلموها منها.

جدول (٦) الفروق بين النسب المتوية للطلاب المعلمين الذين أتقنوا مهارات التدريس بعد تلقى إجراءات التعلم حتى التمكن، ونسبة من قللوا محتفظين بالإتقان بعد ٣ شهور

٢	عدد المتقنين	عقب التعلم		بعد ٣ شهور		٣
		٤٦	٨٥	٢٥	٤٦	
١	صياغة الأهداف التعليمية	٤٦	٨٥	٢٥	٤٦	٤٩
٢	تصميم خطة الاختبار	٤٨	٨٩	٢٣	٤٣	٥١
٣	بناء وتصحيح المفردات	٤٤	٨١	٢٧	٥٠	٤١
٤	تحليل البيانات المستمدة من الاختبار	٤٩	٩١	٣٥	٦٥	٣٨

(٥) جميع قيم Z دالة عند مستوى أكثر من ٠,٠١

مناقشة النتائج:

تتسق نتائج الدراسة الحالية مع معظم بحوث التعلم حتى التمكن؛ فقد أمكن في هذه التجربة للمبدئية الوصول بأكثر من ٨٠٪ من الطلاب المعلمين إلى مستوى الإتقان في أربع من المهارات التدريسية الأساسية المتصلة بدور المعلم في تقويم توصيل التلاميذ، وهي مهارات بناء الاختبارات التحصيلية. وقد حقق الطلاب المعلمون نسبة تتراوح ما بين ٨٠٪ - ٩٥٪ من الأهداف التعليمية لتدريس المهارات الأربع موضوع الدراسة، كما تعكسها نواتج التعلم المحققة في كل مهارة (جدول ٤).

وتقدم نتائج الدراسة الحالية لوليدين على فعالية إجراءات التعلم حتى التمكن - بوجه عام - في الوصول بالطلاب المعلمين إلى مستوى إتقان مهارات بناء الاختبارات التحصيلية: الأول مستمد من وصول ٨٠٪ فأكثر من الطلاب المعلمين إلى مستوى إتقان المهارات الأربع موضوع الدراسة، بعد تلقى إجراءات التمكن والتعليم العلاجي (جدول ٣، ٤). ويعتمد الأدليل الثاني

على ما كشفت عنه النتائج من تفوق دال لمجموعة التمكن على مجموعة اللاتمكن في الأداء على الاختبارات المحكية المرجع، المستخدمة لتقدير مدى إتقان الطلاب المعلمين لمهارات بناء الاختبارات التحصيلية (جدول ٥). ويمكن تفسير هذه النتيجة بعدة أمور منها: الاختلاف في محتوى المقرر التجريبي عن المقرر المعتاد الذي درسته مجموعة اللاتمكن؛ فالوحدة الأولى في المقرر التجريبي (الأهداف التدريبية) تشكل ١٠٪ من المحتوى ولا يقابلها شيء في المقرر المعتاد. والوحدة الثانية (تصميم خطة الاختبار) تشكل ١٦٪ من المقرر التجريبي، في مقابل ١٢٪ من المقرر المعتاد. وتشكل الوحدة الثالثة (أنواع الأسئلة) ٢٧٪ من المقرر التجريبي، يقابلها ٢١٪ فقط من المقرر المعتاد. أما الوحدة الرابعة (تحليل البيانات المستمدة من الاختبار) في المقرر التجريبي فهي تشكل ٤٧٪ من المحتوى، في حين أن هذا الموضوع لا يشكل سوى ١٨٪ فقط من المقرر المعتاد. وهكذا تشكل الموضوعات المتصلة بمهارات بناء الاختبارات التحصيلية ٥١٪ فقط من محتوى المقرر المعتاد.

ويخرج تفوق مجموعة التمكن أيضاً إلى أنها تعلمت بإجراءات التمكن، وأُتيح للطلاب السطحيين الذين لم يصلوا إلى محك الإقتان بعد التعليم الأولي للمهارات وقت إضافي للتعليم العلاجي، يزيد بمقدار $Z \pm 2$ عن الوقت الذي أُتيح لتعليم مجموعة التمكن محتوى المقرر المعتاد. يضاف إلى هذا الفرق بين مجموعتي التمكن واللاتمكن في الخبرة التدريسية لمن قام بالتدريس، والأسلوب المستخدم في تقديم نتائج التعلم (جماعي المرجع في مجموعة التمكن في مقابل التقويم محكي المرجع ذي القيمة الشخصية في مجموعة التمكن).

وقد استهدفت الدراسة الحالية اختبار فعالية إستراتيجية التعلم حتى التمكن - بوجه عام - في الوصول بالطلاب المعلمين إلى درجة التمكن من مهارات تدريسية معينة، ومن ثم قلم يتبع للباحث اختيار مدى صحة المتغيرات الرئيسية لإستراتيجية التمكن التي بلورها كارول وبلوم وآخرون من نظري هذه الإستراتيجية؛ مثل أسلوب Style ونوعية Quality التدريس، ومدى ملائمة لخصال المعلم وأسلوبه المفضل في التعلم Learning Style، والمشاركة كما تتمكن في الوقت الذي يرغب المعلم في قضاءه منهمكاً في التعلم، وإنهاياته نحو التعلم. ونظراً لأن الوقت المسموح به للتعلم هو مفتاح التمكن - كما ذهب كارول - فقد يكون هو العامل الرئيسي في تفسير فعالية إجراءات التمكن التي تلقته المجموعة التجريبية. وقد افترض كارول أن معظم إن لم يكن كل الطلاب يمكن أن يصلوا إلى مستوى التمكن إذا ما سمح بالوقت الكافي لحدوث التعلم. ويعتقد بوم أن الوقت اللازم للتعلم Time to learn يمكن تعديله ليناسب الفروق الفردية بين المعلمين في الاستعداد للتعلم (جويس وويل Joye & Weil 1980، ص 447).

ويمكن تفسير الزيادة الدالة إحصائياً في نسبة الطلاب المعلمين الذين وصلوا إلى محك الإقتان في المهارات الثلاث الأولى بعد تنفيذ إجراء لت التعليم العلاجي (جدول ٢)، بمقدار الزيادة في الوقت ($Z \pm 2$) الذي أُتيح لمن لم يحققوا الإقتان بعد التعليم الأولي. ورغم أن الزيادة في نسبة المتفكرين الراجعة إلى الوقت الإضافي المستغرق في الإجراءات التصحيحية، كانت دالة إحصائياً ($Z = 2.8, 2.9, 3.04$ في المهارات الثلاث الأولى على التوالي)؛ إلا أن دلالتها العملية مشكوك فيها؛ فإن حجم تأثير هذا الوقت الإضافي على نسبة الزيادة فمين وصلوا إلى التمكن ضئيل جداً، كما يتضح من حساب مربع إيتا لقيم Z للدالة، ومنها يتضح أن هذه الزيادة لا تفسر سوى ٨٧، ٨٨، ١٠١، ١٠١ من التباين الكلي للزيادة^(٥)، وهي تأثيرات ضئيلة للغاية طبقاً للقاعدة التي اقترحها Cohen (1977 (أبو حطب وصديق، ١٩٩٣). ويتسق هذا مع ما أشار إليه كارول من أن مقدار الوقت الذي يحتاج إليه التلميذ لتعلم مهمة معينة، يعكس تفاعلاً بين عدة متغيرات (كالاستعداد، والقدرة على فهم التدريس، والمشاركة) والوقت المتاح للتعلم، نوعية التدريس، وهي متغيرات لم يتم اختبارها على نحو كافٍ في الدراسة الحالية.

ومع ذلك فإن نتائج الدراسة الحالية تؤكد أن التعلم من أجل التمكن في متناول جميع المعلمين، إذا ما كان في مقدورنا مساعدة كل معلم بتوفير الوقت الذي يحتاجه للتعلم وفق استعداده، أي إذا ما سمح لهم بالتعلم بالسرعة التي تناسبهم. وفي الدراسة الحالية كان معدل مجموعة التمكن كما يلي:

$$\eta^2 = \frac{Z^2}{(2 - r^2) + (r^2 + 1)} \quad (٥)$$

(٥) القرطبي، ١٩٩٥، ص ١٦٠.

نسبة من أتقنوا:	مهارة (١)	مهارة (٢)	مهارة (٣)	مهارة (٤)
بعد التعلم الأولى:	٪٧٠	٪٧٦	٪٦٥	٪٨٣
بعد التعليم العلاجي:	٪١٥	٪١٣	٪١٦	٪٨
لم يتقنوا بعد نهاية التعلم:	٪١٥	٪١١	٪١٩	٪٩

ويقاء أثر التعلم (ملان: عبد الحميد ١٩٨٨، آرلين وويستر ١٩٨٣ وسبعة وعشرين دراسة أخرى ذكرها هي الباحثان)، إلا أنه يمكن إرجاع هذا النسيان إلى عوامل تحصل بماديات الدراسة الصاعدة بين طلاب الجامعة من حيث قصور في إدراكهم لأهمية ما يطمونه في نجاحهم في العمل التدريسي بعد التخرج، واهتمامهم أساساً باجتياز الاختبارات النهائية في المقررات الدراسية فحسب، ثم الانصراف إلى المقررات الأخرى للوصول إلى نفس النتيجة، إلى جانب طبيعة الاختبارات الجامعية التي تركز على الحفظ فقط، مما يجعل محتوى المقررات الدراسية أكثر عرضة للنسيان بعد أداء الاختبارات.

ويرى الباحث أن قصور الممارسة يفسر قدراً كبيراً من عدم الاحتفاظ بمستوى الإتقان المتعلم: فالتدريس الجامعي في معظم الجامعات العربية يظلب عليه الطابع النظري، ويعاني قصوراً في الاهتمام بالجانب التطبيقي لموضوعات التعلم. كما أن الطلاب المعلمين في المجموعة التجريبية لم تنح لهم فرصة ممارسة المهارات التدريسية التي أتقنوها؛ لأن مجال هذه الممارسة يكون خلال فترة التدريب الميداني على التدريس الفعلي في المدارس، وهذا يتم في المستوى الدراسي الثامن (الفصل الدراسي الأخير في الدراسة الجامعية)، أي بعد خمسة فصول دراسية (١٥ شهراً) من إتقانهم هذه المهارات (المستوى الدراسي الثالث)، مما يتيح الفرصة لنسيان هذه المهارات، وهو أمر قد يعالجه تغيير توقيت تدريس مقررات الإعداد التربوي، بحيث تكون سابقة مباشرة لفترة التدريب الميداني على التدريس، حتى تكون ممارسة المهارات المتعلمة ممارسة

ومع ذلك فلم تصل الفروق بين المتعلمين إلى نقطة التلاشي Vanishing point، كما ذهب بعض الفلاسفة من مبادئ استراتيجيات التعلم؛ فهناك نسب من الطلاب المعلمين لم تمكنهم قدراتهم من الوصول إلى مستوى الإتقان المحدد، كما تشير البيانات السابقة.

وقد ذهب بعض الباحثين (آرلين وويستر ١٩٨٣) إلى أن الاختبار الحاسم لنظرية التعلم حتى يتمكن يرتبط بالوقت اللازم للتعلم. وقد كان هذا التغيير مازجاً بين أصحاب نظرية التعلم ومتفكره، وهو أمر يفرض ضرورة إجراء دراسات حول تأثير التفاعل بين المتغيرات المرتبطة بالوقت على تمكن الطلاب من موضوعات التعلم. وبالخلاصة أن التمكن نموذج للإصرار، يكون التعلم فيه دالة للوقت والقدرة مع تساوي المتغيرات الأخرى.

وقد كشف تحليل بيانات للفرض الثالث عن عدم فعالية إجراءات التمكن في احتفاظ الطلاب للمعلمين بمستوى الإتقان الذي حققوه للمهارات التدريسية موضوع البحث، بعد ثلاثة شهور من الوصول إلى هذا الإتقان. ولم يكن النقص في نسبة للطلاب المعلمين الذين ظلوا محتفظين بمستوى الإتقان دالاً إحصائياً فقط (جدول ٦)، ولكن كان له أيضاً دلالة علفية، يعكسها حجم كبير لتأثير الزمن على الاحتفاظ؛ حيث فسر هذا التغيير نسباً تراوحت من ٢٥٪، ٢٣٪، ٢٠٪، ١٥٪ من الدجائن الكلي لنسيان المهارات التدريسية الأربع على التوالي. (وهي قيم ٦₂ في المناظرة لقيم Z الدالة في جدول ٦). ورغم أن هذه النتيجة مخالفة لما توصلت إليه عدد من الدراسات التي فحصت آثار التعلم حتى التمكن على الاحتفاظ retention

فورية الأمر الذي يميز مستوى إتقان الطلاب لهذه المهارات.

ويعتبر التعلم القائم على التمكن الذي يبدأ بالصياغة الإجرائية لأهداف المقررات الدراسية ، أحد تطبيقات التقياس محكي المرجع (CRM) . وقد استخدمنا في تقييم نتائج هذا النوع من التعلم ، الذي تلقته المجموعة للتجريبية في الدراسة الحالية ، إختبارات محكية للمرجع (لختبارات يمكن M asterity Tests) ، مما أتاح لباحث فرصة تقييم أداء الطلاب المعلمين أثناء سير عملية تعليمهم مهارات التدريس ، ورصد مواطن الضعف لدى البعض لتكون أساساً للإجراءات التصحيحية أو التعليم العلاجي . ولاحظ أن الغالبية العظمى من النظم التعليمية تقدر الطلاب وفق مفاهيم المنحنى الاعتدالي : فالمعلمون يدرسون المقررات متوحيين أن نسبة قليلة من الطلاب سوف يتمكنون من تعلم ما يقومون بتدريسه ، ولكن في استراتيجية التعلم لأجل التمكن ، والتقييم محكي للمرجع لنتائجها ، ينظر إلى التعلم باعتباره نشاطاً موجهاً يستهدف تمكين الطلاب من تعلم ما يقوم المعلمون بتدريسه . فإذا كان هذا للتدريس فعلاً وليس عثوائياً فإن توزيع مستويات التحصيل سوف لا يأخذ شكل المنحنى الاعتدالي ، بل إن اقتراب هذا للتوزيع من الاعتدالية ، يعد مؤشراً على عدم فعالية إستراتيجية التعليم المستخدمة .

ونظراً لأن إجراءات التمكن التي إتبعنا في تدريس المهارات موضوع الدراسة ، منظمة وموجهة نحو تمكين الطلاب المعلمين من هذه المهارات ، فإنها لم توضع لقوانين المصادفة والعشوائية ، التي تؤدي إلى الاعتدالية

في التوزيع ، ومن ثم فإن توزيع نتائج التعلم حتى التمكن الذي تم في هذه الدراسة لم يكن اعتدالياً (جدول ٣ ، ٤) . وقد أشار بعض الباحثين (أبو حطب وصادق ١٩٩١) إلى أننا قد نصف جهونا التربوية بالغفل إذا ما اقتراب توزيع الفروق الفردية في التحصيل من نموذج المنحنى الاعتدالي (من ٢٩١) . وهكذا فإن نتائج الدراسة الحالية - وغيرها من نتائج بحوث التمكن - تؤكد فساد فكرة التوزيع الاعتدالي لنتائج التعلم ، التي تقوم عليها أساليب التقياس جماعي المرجع (NRM) المستخدمة في الغالبية العظمى من المؤسسات التعليمية العربية .

خلاصة وتعليق :

« ضرورة أن تتضمن خطط تمسين وتطوير العملية التعليمية استخدام إجراءات التعلم حتى التمكن ، وما يرتبط بها من التقياس محكي للمرجع في تدريس المقررات الدراسية وتقييم نتائجها ، وهو أمر يفرض الاهتمام بالتحديد الإجرائي الدقيق لأهداف تدريس المقررات الدراسية ، وخاصة مقررات الإعداد للتربوي للطلاب المعلمين في كليات التربية . ومن المفيد في هذا المجال استخدام استراتيجية التمكن في إكساب الطلاب المعلمين مهارات التدريس للفعال في مقرر مستقل يخص لهذا الغرض .

« من المناسب تصميم برامج إعداد المعلمين في الجامعات العربية على أساس الكفايات ؛ فقد توافرت أدلة على أهمية هذا المنحنى في إكساب الطلاب المعلمين مهارات التدريس للفعال .

المراجع العربية

- ١١- الهذلي، عبد الله محسن: مدى توافق الكفايات التطعيمية لدى محطى للمواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المشرخين للتدريسين. المجلة التربوية، ١٩٩٥، مجلس النشر العلمي بجامعة الكويت، المجلد ٩، ص ١٤٥-١٧٢.
- ١٢- عبد الحميد، جابر عبد الرزاق، طاهر: أسلوب التعلم بين التعلم والتعليم. القاهرة، ١٩٧٨، دراسة للهيئة العربية.
- ١٣- عبد الحميد، محمد جمال الدين: أفراسخدام إجراءات «التعلم حتى يتمكن» على تمكين الطالبات الملمات من بعض مهارات تخليط الدروس اليومية. حواية كلية التربية، جامعة قطر، ١٩٨٨، السنة السادسة، العدد السادس، ص ٢٩٥-٣٢٩.
- ١٤- عبد السلام، شادية محمد: بناء اختبار حفي المرجع وجماعي للمرجع: دراسة مقارنة بين التمرنجن. بحث إلى المؤتمر الثاني لعم للفس (٢٩-٢٨ أبريل ١٩٨٦)، الجمعية المصرية للدراسات الفلسفية، ومشر في: الكتاب السنوي في علم النفس، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ص ٥٥٧-٥٨٣.
- ١٥- ثلاثة محكات رئيسة لتحديد مستوى الأتقان في الاختبارات محكية المرجع: دراسة لسيبريتية. ١٩٩٢، المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد الثالث، ص ٨٨-١٠٦.
- ١٦- سلام، صلاح الدين محمود: دليل الاختبار للتشخيصي المرجعي العوزان لقياس إتقان المطين للمهارات الأساسية في بناء الاختبارات للمصرية. القاهرة، ١٩٨٢، مكتبة الأنجلو المصرية.
- ١٧- دراسة مقارنة لبعض طرق تحديد مستويات الأداء في اختبار مرجعي المصك. المجلة المصرية للدراسات النفسية ١٩٩١، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، العدد الأول، ص ٧٧-٩٦.
- ١٨- مراد وهبة (محرر): الإبداع والتعليم العام. القاهرة، ١٩٨٩، المركز القومي للبحوث التربوية والتعليمية. (مجموعة بحوث ممتعة إلى ندوة الإبداع والتعليم العام، ١٩-٩ أبريل ١٩٨٩).

- ١- أبو حطب، فؤاد وصادق، أسال: مخارج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلم النفسية والتربوية والاجتماعية، القاهرة، ١٩٩٣، مكتبة الأنجلو المصرية.
- ٢- بلوم، بنجامين ص، ج هاستنجن، ج. مادوس: تقديم تعلم الطالب التجمي والتكرين. ترجمة محمد أمين المقي وأخرون، الرياض، ١٩٨٣، دار مكتروهيل مع دار المريخ.
- ٣- النصولي، محمد سويلم: تقديم بعض مهارات التدريس لدى الطلاب المعلمين بالكليات المتوسطة بسلطة عمان، ١٩٩١. بحث مقدم إلى المؤتمر الثامن، كلية للتربية، جامعة المنصورة.
- ٤- الجلال، عبد العزيز: المعلم العربي: مستوى الإحدا ومزلة المهنة، عرض للواقع والمأمول. بحث مقدم إلى ندوة إعداد المعلم بدول الخليج العربي، للدوحة - قطر، ٧-٩ يناير ١٩٨٤.
- ٥- الخطيب، أحمد: للتعليم العام في الوطن العربي: التحديات والدلائل المستقبلية. مجلة كلية التربية، ١٩٩١، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العدد ٢٠١، ص ٣٣٢.
- ٦- النصولي، محمد عبد العزيز: بناء اختبار مرجع لميزان في مادة الهندسة الفراغية لطلاب الصف الثاني للدارى العلمى، ١٩٨٥، رسالة ماجستير غير مشورة، كلية للتربية، جامعة ملطا.
- ٧- الشريدى، زكريا: الإحصاء وتصميم للتجارب في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية، القاهرة، ١٩٩٥، مكتبة الأنجلو المصرية.
- ٨- الصانع، محمد عبد الله وأخرون: تقديم البرامج التربوية في الوطن العربي، الرياض، ١٩٨١. مكتب للتربية للمعربى لدول الخليج، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، وحدة البحوث التربوية.
- ٩- الكندورى، عبد الله: تقديم كفايات محطى للنة العربية بحدسة الكويت الإنجليزية: دراسة حالة - المجلة التربوية، مجلس النشر العلمى بجامعة الكويت، ١٩٩٤ للعدد ٣٣، ص ١١٧-١٤٥.
- ١٠- المركز القومي للبحوث التربوية: إعداد المعلم وتأهيله. القاهرة، ١٩٨٧، المؤتمر القومى لتطوير التعليم.

جامعة الملك سعود ، المجلد ٢ ، العام للتدريسية (١) ،
ص ١٠١-١٢٥ .

٢١- ياركندي ، آسيا حامد: أثر تدريس مقرر التقويم للتدريسي في
تنمية بعض المفاهيم والأنس والمهارات للتقويمية لدى طالبات
الدبلوم العاملة في التدريسية بكلية التربية للبنات بمكة المكرمة.
رسالة الخريج العربي ١٩٩٧ ، للمعد ٦٣ ، السنة ١٨ ، ص ٩٩-١٥٤ .

١٩- موسى فؤاد محمد: فاطمية برنامج مقترح للتنمية مهارات
صياغة الأسئلة الشفهية وتوجيهها والتصرف بشأن إجابات
التلاميذ عليها لدى الطلاب المعلمين. رسالة الخريج العربي
١٩٩٧ ، العدد ٦٣ ، السنة ١٨ ، ص ١٥-٦٤ .

٢٠- نشوان ، يعقوب والشقوان ، عبد الرحمن: للتقنيات
للتعليمية لطالبات كليات التربية بالملكة العربية السعودية، مجلة

المراجع الأجنبية

22. Arlin, Marshall & Webster, Janet: Time costs of mastery learning. J. of Educational psychology, 1983' vol.76, No.2, 187-195.
23. Baker, Otis & Others: The Missouri comprehensive statewide project for improving student achievement. Missouri 1989 Mastery and Achievement tests, Missouri, US.. Report No. 141.
24. Blackmore, C.: The effects of mastery learning on the acquisition of psychomotor skills. Diss. Abst., 1985, (A) 46, (3) p. 646.
25. Block, J.I. ed.: Mastery learning: Theory and practice. New York, 1971: Holt, Rinehart & Winston.
26. —————: Mastery learning in the classroom : an overview of recent research. In: J.H. Block (ed.), school, society and mastery learning. New York: 1974 Holt, Rinehart & Winston.
27. Bloom, B.S.: Mastery learning, In: James H. Block, ed., Mastery learning: Theory and practice, New York: 1971' Rinehart and Winston, pp. 47-63.
28. —————: Human characteristics and school learning. N.Y. 1976' Mc Graw Hill.

29. Carroll, J.B.: A model of school learning. Teachers College record, 1963, 64, pp. 123-133.
30. Dickinson, Donald J. & O'Connell, D.: Effects of quality and quantity of study on student grades. J. of Educational Research, 1990' vol.83 (4), 227-231.
31. Forsyth, Robert A.: Do NAEP scales yield valid criterion referenced interpretation? Educational Measurement: Issues and Practice; 1991, vol.10 (3), pp.3-9.
32. Fredric, Wayne C. & Walberg, Herbert J.: Learning as a function of time. J. of Educational Research, 1980' vol.73, pp. 183-194.
33. Joyce, Bruce & Weil, Marsha: Models of Teaching. New- Jersey, 1980' Printic. Hall, Inc., Englewood Cliffs, New- Jersey.
34. National Center for fair and open testing, Cambridge, MA: Standardized tests and our children: a guide to testing reform. Fair Test, Cambridge, 1990.
35. Office of Research and Evaluation, Austin, Independent school districts, Austin 1992, Report on student achievement 1991-1992, Report No.141

مقدمة

مشكلة الدراسة وأهميتها:

إذا كنا نحن البشر لدينا حاجة لتكون ذوى دلالة فى عالم الآخر- أى كائنات علاقاتية، فإن اضطرابات هذه العلاقة كما فى حالة الخجل Shyness أكثر الاضطرابات الدبثيمية Dysthymia شيوعا فى مرحلة الطفولة المتأخرة (Lazarus, 1982) نظرا لأنها تمثل بداية مرحلة الوعي بالذات Self- Con- (Buss, 1986, p. 46) scious ومن ثم بداية مرحلة تكوين الهوية Identity والتفرد والخصوصية على أرض الواقع (Erikson, 1959) إنما تعنى السحاب طاقة الطفل النفسية، وظهور الكيفيات المختلفة لديه كأمراض عصبية (Ce-sarone, 1995) وخاصة فى تأثيراته البيئية المتبادلة لعلاقاته الاجتماعية ومن ثم يصبح موجها من الخارج فى حشد متعزل نتيجة لغواء داخلى وتسطح، وخاصة بالنسبة إلى الاستطلاعية وسلوكه الاستكشاف (Gretchen, 1989) واللذين يمكن أن يؤدىا إلى تعلم جديد.

الانتقائية العلاجية عديدة الطرز كتكنيك لاختزال بعض الاضطرابات الدبثيمية

لدى أطفال مرحلة
الطفولة المتأخرة

د. محمد درويش محمد

أستاذ الصحة النفسية المساعد

معهد الدراسات والبحوث التربوية

جامعة القاهرة

وإذا كان الخجل كبنية جشعلانية تنطوى على محى ودلالة، ليس مجرد اللدى الجزئى لجنباة كما أبات ذلك طرائقه العلاجية وحيدة الطراز Unimodal Eclecticism أو المازلة السلوك (Susan, et al., 1979 Karen, et al 1982 Doris, 1983) وإنما هو بالمرى سلسة متناسقة من المظاهر، وفى كل مظهر جزئى تكبدى العلاقة بين هذه الجنباة كوحدة كلية فى اشباك دالم بمواقف الحياة. رعلبه وكمحاربة للإمساك بالوحدة فى تكسرها والإمساك بالكسرى وحده، شرع الباحث فى إجراء دراسة لبتين فيها مدى فعالية الانقائىة العلاجية عديدة لطرز Multimodal Eclecticism باعتبارها كلا واحدا Wholeness فى اختزال الإحساس المدرك بالخجل لدى أطفال مرحلة الطفولة المتأخرة، وخاصة أن البيئة المحلية تخلو من الناحية العلاجية لهذا التكك، علاوة على عدم بلوغ طرائقه العلاجية وحيدة الطراز إلى مستوى الدلالات. من هنا نبرز مشكلة الدراسة الحالية. وحيث أن أغلب الأعصبة تنشأ فى الطفولة، فإن هذه الدراسة تنهج للمعاملين مع النشء من مدرسين وأحصافيين معطوات تكلمهم من وقاية هذه الأجيال المساعدة مما قد يظهر عد لكتمال نموها من مشكلات أكثر رسوخا وأشد خطورة فى المستقبل.

الإطار النظرى :

وإذا كانت هذه الطرائق العلاجية وحيدة الطراز قد التقت عند التشريط Conditioning القائم على الكف باللقينى Reciprocal Inhibition كمبدأ علاجى لإزالة مسالك الخجل التجلى، فإن صيغته التفسيرية قد نهايت عند أصحاب الانشاء القبلى Apriori الذين نادوا ببيرولوجية الخجل (Kagan, et al., 1984) وعليه يصبح الطفل مهينا سيقا لكف فى تأثيراته البنيةة للعبادة لعلاقاته الاجتماعية، ومن ثم يعولون على للبرامج الاسترخائية الفارقة Differential Relaxation لكف هذا الكف، ومن ثم إزالة هذه المسالك التجنبية (Paul, 1982) عده عند أصحاب الانشاء البدى Aposteriori الذين نادوا

بإكتمابية الخجل كاستجابة تنجب خافضة الحافز تم اكتساب بعضها فى الأمل عند السلوكيين وأصحاب نظرية التعلم الاجتماعى نتيجة لمحاكاة Imitation الطفل للكار (Zimbardo, 1977, P. 59) أو لقصور مهاراته الاجتماعية اللازمة لتواصله مع الآخرين (Crozier, 1990, P. 256) ومن ثم يعولون على برامج للتدريب على المهارات الاجتماعية Social Skills بصفة عامة والتوكيدية Assertiveness (Mitchell, et al., 1977) بصفة خاصة لتدريب الطفل (Sally, et al., 1976) أو الوجوه البيلية الرئيسية التى يستقى منها سلوكه الاجتماعى (An, 1997) كحافز مفيد يعمل كمضاد لهذا التشريط التجنبى، وإن كان فى إنكار لأهمية التوسط المعرفى للسلوك، على الرغم من أن ذلك يعد من أكثر موضوعات البحث دلالة عند المعرفين،.. إن سلوكه ووجدان الفرد يكونان متحدين بشكل فسيح بالطريقة التى يبنى بها العالم (Lynne, et al., 1997). وفى هذا توصيل على الدور العلى الذى تلعبه المعارف فى الوجدانات والسلوكيات، ومن ثم يصبح تصحيح هذه المعارف السالبة والاتجاهات المعرفة تجاهه ذات السره عن طريق برامج البيان Demonstration بمثابة ميكانيزم العمل الرئيسى الذى يعتمد عليه أصحاب هذا الاتجاه المعرفى بشكل أو بآخر لرسم واختبار إسامة للتأويلات النوعية والافتراضات المسخلفة وظيفياً، ومن ثم لكف سلوكيات إحباط الذات لدى الخجول والتى تفدى إختلالاته (Glass, et al., 1986, p. 315).

وإذا كانت هذه العملية التشريطية الكلية لاتحدد فعاليتها إلا بالرجوع إلى بقية محدداها، وعليه فإن المطالبة باستخدام إلتلاف منها يصبح مطلباً تطويرياً يجب اليوم على وقع هذه الطرائق العلاجية وحيدة الطراز أو المازلة للسلوك، ومن ثم على الاتجاهات الحديثة للملاجات النفسية باعتبار الظاهرة النفسية وحدة كلية - أى جشعلات على الرغم من تعدد أبعادها (محمد درويش ١٩٩٧: ١٦) من هنا كان اتجاه الدراسة الحالية.

الدراسات السابقة:

وباستقراء للدراسات العلاجية التي تناولت الخجل باعتبارها وحدة كلية على الرغم من تعدد أبعاده، تبين من خلال القيام بأكثر من مسح علمي Computer Research في الثلاثين سنة الأخيرة أنه لم يحط بأية دراسة. ولذا فإن الدراسة الحالية سوف تقتصر في عرضها على بعض الدراسات وحيدة الطراز كمؤثرات ليس إلا، وخاصة تلك التي أصبحت بالأممية على مرحلة الطفولة المتأخرة، حيث عينة البحث، ومنها:-

دراسة سوزان وآخر. Susan, et al (١٩٧٩) عن تدريب التوكيدية الجماعي للأطفال الخجولين، وذلك على عينة من أطفال الصف الخامس الابتدائي (ن = ١١) تم اختيارها على أساس تقدير المعلم، والقرين ومقياس كوبر سميت لتقدير الذات، وقد تلقى أفراد المجموعة التدريبية عشر جلسات تدريبية طبقت بطريقة جماعية، مدة كل جلسة أربعين دقيقة. وقد أوضحت النتائج حدوث انكسار لطول فترة الكلام في التأثيرات البينية وذلك خلال فترة المتابعة والتي استغرقت شهراً رغم تعسن ذلك بعد العلاج مباشرة.

دراسة كارن وآخر Karen, et al (١٩٨٢) عن تعديل السلوك المعرفي وعلاج المعلم المعلوماتي للأطفال الخجولين. وذلك على عينة من أطفال مرحلة الطفولة المتأخرة (ن = ١٠٩) وبعد تطبيق مقياس خوف الاتصال بالآخرين (MECA) جرى معالجة العينة وتوزيعها عشوائياً إلى مجموعة للعلاج المعرفي (ن = ٣٣) ومجموعة للعلاج المعلوماتي للمدرس (ن = ٣٧) وأخرى ضابطة (ن = ٣٩) ولقد خصصت لكل مجموعة تدريبية خمس جلسات تدريبية طبقت بطريقة جماعية مدة كل جلسة خمس وأربعين دقيقة بمعدل مرة كل أسبوع. وقد أوضحت النتائج فيما تحيط أن أطفال المجموعة المعرفية يكشفون عن نقص بشكل دال في المكون المعرفي دون الأنثوي وذلك على مقياس خوف الاتصال بالآخرين.

دراسة دريس Doris (١٩٨٣) عن تدريب الاسترخاء: نموذج لإدارة التوتر في المدرسة وذلك على عينة من أطفال الصف الخامس الابتدائي (٥٣٢) تم اختيارها على أساس التقرير الذاتي ومقياس للتوتر النفسي، وقد تلقى أفراد المجموعة التدريبية تدريبات استرخائية آلية بطريقة جماعية يومياً على مدار فصل دراسي لمدة خمس عشرة دقيقة. وقد أوضحت النتائج أنه على الرغم من حدوث انخفاض في مظاهر التوتر الأنثوية وارتفاعاً في مفهوم الذات خلال فترة المتابعة والتي استغرقت أسبوعين، إلا أنه حدث انكسار في مهارات الحضور الجماعي.

وهذا يعني أن هذه الطرائق العلاجية وحيدة الطراز أو المعزلة للسلوك على الرغم من أهميتها للوعية إلا أنها لا تكفي لتحليل الشخصية تحديلاً ذا أثر مستمر نظراً لأنها متعددة الجوانب، ومن ثم يجب أن يكون العلاج كذلك. ومهما يكن من أمر فإن هذه الدراسات كانت بمثابة نبراس اهتدى به الباحث في دراسته الحالية تحديداً لها، ومضياً بها عبر خطواتها المتتابعة.

فروض الدراسة

وفي ضوء عدم وجود دراسات سابقة تناولت الخجل لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة باعتباره وحدة كلية على الرغم من تعدد أبعاده، فقد تم اختبار الفرض الصفري (Ho) وذلك على النحو التالي:

«الانفتاحية العلاجية عديدة الطرز لا تؤدي إلى اختزال الإحساس المدرك بالخجل»

وقد أشق من هذا الفرض العام الفرضان الفرعيان التاليان:

(أ) لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة التدريبية على الأدوات التشخيصية المستخدمة في الدراسة في كل من التطبيق القبلي والتطبيق اللاحق.

(ب) لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة التدريبية على الأدوات التشخيصية المستخدمة في الدراسة في كل من التطبيق اللاحق والتطبيق التبعي.

مصطلحات الدراسة

(١) الانتقائية العلاجية عديدة الطرز: Multimodal Eclecticism عبارة عن تئلف من مجموعة فنيات يستهدف باعتبارها كلا واحدا اختزال ممالك الخجل التجنبية لدى العميل عن طريق تطبيق المبادئ السيكولوجية العامة ضمن سياق من التأثير الاجتماعي ، ويتألف بشكل أساسي في الدراسة الحالية من:

(أ) التدريب الاسترخائي Relaxation Training لجاكوبسون Jacobson لكف التنبية الانزومي اكثر لدى العميل والتي تفدى إختلالاته (Paul, 1982)

(ب) التدريب التوكيدي Assertive Training لنوليه Wolpe لكف إذعانية العميل في تأثيراته البيئية المتبادلة لعلاقاته الاجتماعية من غير أضرار بالذات والآخرين (Sally, et al., 1976)

(ج) التدريب البياني Demonstration Training لبليك Beck لكف طرائق التفكير للفاطمة لدى العميل وانجاهاته المعرفة تجاه ذاته (Glass, et al., 1986) .

(٢) الاضطرابات الدينيمية Dysthymia : نوع من الأعصبة النفسية ينتج عنها اضطراب عميق في المزاج الراهن للمريض حيث يعمل جهازه الانفعالي بصورة خاطئة ، وتتألف بشكل أساسي من الاستجابات التشريعية للجهاز العصبي من قبيل اللق والاختناوب واللقهور والأحوزة والفتويات (ايزنك: في حسام عزب ١٩٨١: ٦٧) والتي سوف تقتصر للدراسة على تعريف الخجل منها حيث موضوع الدراسة الحالية، وذلك على النحو التالي:-

* الخجل Shyness: باستقراء الدراسة للعديد من التعريفات المختلفة للخجل، أتضح أن بعضها ركز على المكون الانزومي في صورة تقلصات عضلية ومظاهر تبدين كالعرق، وجفاف الفم وإحمرار الوجه (Zimbardo, 1977, Peter, 1984, p. 26) وبعضها للداني ركز على المكون الحركي في صورة عيوب في

الأداء عند ممارسة الظاهرة السلوكية مما يؤدي إلى للفشل في ممارستها كالحرص والارتباك والجلبة (Pilkonis, 1977, Briggs, 1988, Crozier, 1990.) وبعضها الآخر ركز على المكون المعرفي في صورة تعريفات معرفية في شكل إساءة تأويلات وتجريدات وتقييمات زائدة وتكبير متقلب (Glass, et al., 1986) و (Lynne, et al., 1997, وخاصة عند التواجد مع الغرباء أو معارف الصديقة أو في مواقف التكوين.

وإذا كان كل سلوك إنساني يخفى أن يفطر إليه على انه نتاج لحد من القوى النفسية - أي كمحصلة قوى، ومن ثم تصبح كل التعريفات السابقة تقتصر إلى شمولية التعريف، وعليه فالدراسة الحالية سوف تعرف الخجل على انه حالة من الكف ناشئة داخل الطفل كمحصلة قوى تعمل على منع أو تعويق حفزاته الاجتماعية المتبادلة من السلوك، ومن ثم تثبت وتضخم ردود فعله التجنبية الدفاعية، وخاصة عندما يكون موضع انتهاء الآخرين، مما يحول بينه وبين المشاركة في المواقف الاجتماعية بصورة مناسبة، ويتضمن الأشكال الآتية:

الكف الحركي Motoric Inhibition: كل تعويق يمانيه الطفل في سلوكه نتيجة لمهارته السلوكية غير الفاعلة وخاصة عند وجوده أو توقع وجوده في مواقف اجتماعية عادة ما تكون غير مأوفة في أنشطتها أو في أفرادها.

الكف الانزومي Autonomic Inhibition: كل تعويق يمانيه الطفل في سلوكه نتيجة للتبنياته الانزومية الكبيرة وخاصة عند وجوده أو توقع وجوده في مواقف اجتماعية عادة ما تكون غير مأوفة في أنشطتها أو في أفرادها.

الكف المعرفي Cognitive Inhibition: كل تعويق يمانيه الطفل في سلوكه نتيجة لتعبيراته المستدحلة وإيماءاته الذاتية السالبة وخاصة عند وجوده أو توقع وجوده في مواقف اجتماعية عادة ما تكون غير مأوفة في أنشطتها أو في أفرادها.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من عشرة أطفال من أطفال مرحلة الطفولة المتأخرة (م = ١١، ٤٢ - ع = ٠، ٠٤) تم الحصول عليها بطريقة عشوائية من الأرياض الأعلى لعينة إجمالية قرأها أربعين طفلاً من مدارس التعليم العام بمدينة القاهرة «إدارة شرق القاهرة» في العام الدراسي ٩٧ - ١٩٩٨ م ممن حصلوا على أعلى التقديرات على أدوات الخجل للتشخيصية المستخدمة في للدراسة الحالية.

وقد راعت الدراسة في اختيارها أن تكون من الذكور دون الإناث حيث أوضح (Lazarus, 1982) فروق دالة في الخجل لصالح ذكور هذه المرحلة تطلب سرعة التدخل السيكولوجي، نظراً للتوقعات الثقافية بين الجنسين في السلوك والأدوار «فغالبا ما يحدد جنس الفرد باعتباره صفة هامة استجابة الآخرين نحوه» (Shaffer, 1989, p. 472) ومن نهاية هذه المرحلة دون سواها. حيث أوضح (Crozier, 1990) فروق دالة في الخجل نتيجة لتغير العمر لصالح ذكور هذه المرحلة الأكبر عمراً. ومن بيئة اجتماعية واحدة (مدرسة عمر مكرم المشتركة - عزبة النخل) حيث أوضح (Arden, et al., 1989) فروق دالة في مهارات التواصل بين أطفال هذه المرحلة نتيجة لتغير الإقامة. ومن غير المصابين بأمراض جسمية حيث أوضح (Frederick, et al., 1986) علاقة مرجحة دالة بين هذا المتغير ومستوى الخجل لدى أطفال هذه المرحلة.

أدوات الدراسة

استخدمت الدراسة أربع أدوات تشخيصية من جانب المفحوس، والقرين، والمعلم لتقدير مستوى الخجل لدى أفراد عينة الدراسة، أشار إليها كثير من الباحثين في هذا المجال، نظراً للطبيعة الموقفية للخجل، علاوة على الأداة التدخلية «البرنامج».

وقد اعتمدت الدراسة في نتائجها لهذه الأدوات على نتائج استبيان مقترح عن أهم السمات التي تميز للطفل تم تطبيقه

على خمسين معلماً وأخصائياً نفسياً واجتماعياً من طلاب الدراسات العليا بجامعة القاهرة، عين شمس، حلوان، الأزهر الشريف، وعلى ما توصلت إليه أبحاث التراث من برامج (Susan, et al., 1979 Karen, et al., 1982)، Doris, 1983، ومقاييس عربية وأجنبية من خصائص ومكونات مثل: مقياس الخجل (محمد سلامة وآخر ١٩٨١) مقياس الخجل (محمد محروس ١٩٩٣) مقياس الخجل الاجتماعي (السيد السمانوني ١٩٩٣) مقياس الخجل والقابلية الاجتماعية (Cheek & Buss 1981). مسح استنفورد للخجل (Stanford Shyness survey Zimmerman, 1977, pp 134 - 42) وفيما يلي عرض موجز لأهم ملامحها السيكمترية.

أولاً: الأداة التشخيصية:

(أ) من جانب المفحوس: وتم ذلك من خلال أداتين للتقرير الذاتي report - Self وهما مقياس لـخجل الطفولة (أعداد الباحث) ومسح استنفورد للخجل (تعريب الباحث*) يتكرنان في صورتها النهائية من ست عشرة، أربع وعشرون مفردة على الترتيب ثلاثية التقدير من أعلى الدرجات إلى أقلها بعد حساب خصائصهما السيكمترية على عينة مماثلة لعينة البحث الحالي (ن = ١٠٠) وذلك على النحو التالي:

١ - الصدق: وتم ذلك باستخدام صورتين لهذا المعامل علاوة على صدق المحكمين، وهما:

(أ) للصدق العاملي: حيث استخدمت طريقة المكونات الأساسية Principal Components لهوثاينج

* بعد أن قام الباحث بترجمته ومراجعة برده (ن=٤٤) من منظورة اللغائي، وبناء على هذه الخطوة تم استخدام ثلاثة بدو أرقام ٢٤، ٢٥، ٢٦، وعرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في اللغة الإنجليزية وعلم النفس (ن=٢٠) تم تطبيقه على عينة استطلاعية: مماثلة لمجموعة البحث الحالي (ن=٢٠) بهدف جمع الملاحظات المختلفة عنه، بناء على هذه الخطوة وآراء السادة المحكمين والصدق التاملي تم إعادة صياغة بدو (ن=٢٤) ليتناسب مع عينة الدراسة.

جدول رقم (٢)

الجذر الكامن ونسبة التباين للعوامل المتعامدة

والمستخلصة من مسح استنفورد للطفل

العامل	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	الخامس
الجذر الكامن	١٢,٧٥	٦,٣٠	٦,٠٩	١,٥٨	١,٣٢	١,٢٤	١,٠٦
نسبة التباين	٤١,٩٠	٧,٧٠	٧,٠٠	٥,٣٠	٤,٤٠	٤,١٠	٣,٥٠

واستناداً إلى اعتبار تشعب المفردة بالعامل
٠,٤، ومحرك جوهرية للعامل ٤ تشعبات
جوهرية، تم استخلاص ثلاثة عوامل قابلة للتفسير
للأداة الأولى، وخمسة للثانية ويوضح جدول (٤، ٣)
هذه العوامل والتسمية المقترحة لها وفقاً لمضمونها
في ضوء ما توصلت إليه أبحاث التراث ومقاييسه
من أبعاد ومكونات.

Hotting لتحليل مفردات الأداتين تحليلًا عامليًا (١٠ =
٢٠، ٣٠) كما أُثيرت العوامل تدريجاً متعامداً
بطريقة الفارماكس Variamax لكايير Kaiser باستخدم
حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)

وقد أسفرت النتائج عن وجود خمسة عوامل للأداة
الأولى ومقياس للطفل، الجذر الكامن لها يتراوح ما بين
(١,٠٩، ٧,٤٠)، والنسبة الكلية للتباين ٧١٪ (جدول ١)
ومبعة عوامل للأداة الثانية ومسح استنفورد للطفل، الجذر
الكامن لها يتراوح ما بين (١,٠٦، ١٢,٥٧)، والنسبة الكلية
للتباين ٧٣,٩٪ (جدول ٢)

جدول رقم (١)

الجذر الكامن ونسبة التباين للعوامل المتعامدة

والمستخلصة من مقياس الطفل

العامل	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس
الجذر الكامن	٧,٤٠	٢,٤٣	١,٨٧	١,٣٩	١,٠٩
نسبة التباين	٣٧,٠٠	١٢,٢٠	٩,٤٠	٧,٠٠	٥,٥٠

جدول (٣ - أ) قيم تشعبات بنود مقياس الطفل بالعامل الأول

م	التشعب	الشيوع	السند
٣	٠,٥٥٦	٠,٧٣٨	وفي معرض القاهرة لكتب الأطفال طلب منك زميلك أن تذهب معه إلى قاعة الندوات للاستماع إلى موضوع القراءة للجميع، * هل تشعر بالحرج لوجودك مع غريب لا تعرفهم؟
٥	٠,٦٨٩	٠,٥٢٤	وفي الفصل بدأ معلم الفرد الاجتماعي يرسم خريطة مصر على السبورة، وفجأة شعرت بحاجتك إلى الخروج والذهاب إلى دورة المياه، * هل ترفع يديك، وتطلب من المعلم أن يسمح لك بذلك؟
٦	٠,٨٢٥	٠,٨٢٧	واقترض منك زميلك في المدرسة مبلغاً من المال على أن يرد لك هذا المبلغ بعد يومين، ومر أسبوع ولم يرد لك زميلك هذا المبلغ، * هل تذهب إليه وتطالبه برد ما اقترضه منك؟

تابع جدول ٣١ - أ قيم تشعبات بنود مقياس الخجل بالعامل الأول

م	التشعب	التشيع	البند
٧	٠,٨٣١	٠,٨١٦	«بدأت مدرستك في تكوين فريق للتمثيل لتقديم مسرحية بمناسبة أعياد الطفولة، ووقع اختيار مخرج المسرحية عليك أنت وعلى مجموعة من التلميذات». <p>* هل تشعر بحرج لرجوعك مع أفراد من الجنس الآخر؟</p>
٨	٠,٧٦٧	٠,٦٤٢	«في حصة المحفوظات بعد دخول المفتش ووقوف زملائك تحية له طلب منك الوقوف أمامهم لإلقاء إحدى القصائد المقررة عليك هذا العام». <p>* هل تلازمك اللجاجة في مثل هذه المواقف ويصعب عليك ذلك؟</p>
٩	٠,٨٠٤	٠,٧٢٦	«فازت مدرستك بالميدالية الذهبية في مسابقة المكتبات على مستوى الجمهورية وطلب منك المعلم في الفصل أن تقف أمام زملائك وتبر عن فرحتك بهذه المناسبة». <p>* هل يلازمك الارتباك في مثل هذه المواقف ويصعب عليك ذلك؟</p>
١٠	٠,٨٩٦	٠,٨٢٧	«ذهبت إلى مسرح للتراث وشاهدت الأطفال الجالسين من حولك يصفقون ويضحكون ومعهم يطقون بتعليقات مرحة». <p>* إذا خطر ببالك وأنت معهم تطيق مرح، هل تقوله؟</p>
١١	٠,٥٩٦	٠,٥٦٩	«اشتركت في رحلة مدرسية لمشاهدة أهرامات الجيزة، وهناك خطر ببالك أن تسأل المشرف على الرحلة كيف قام أجدادنا ببناء هذه الأهرامات؟ <p>* هل ترفع يدك وتطلب من المعلم أن يجيب على سؤالك هذا؟</p>

حول معوقات الطفل الحركية من حرج وارتباك ولجاجة وخاصة في تأثيراته اليبينية المتبادلة لملاقته الاجتماعية. لذا اقترح تسمية هذا العامل الكف الحركي.

من الجدول السابق (٣ - ١) يتضح أن العامل الأول احتوى على ثمانية مواقف جميع تشعباتها الجوهرية موجبة قسرت ٢٧٪ من التباين الكلي، ويدور محتواها

جدول (٣ - ب) قيم تشعبات بنود مقياس الخجل بالعامل الأول

م	التصنيف	الشروع	السند
١٣	٠,٦٥١	٠,٧١٣	«إذا طلب منك المشرف على الإنذاعة المدرسية إلقاء تحية الصباح أمام تلاميذ المدرسة الواقفين في طابور الصباح، * هل تشعر بجفاف فمك أكثر من المعتاد في مثل هذه المواقف فلا يمسحك لسانك باللذام وللتحية».
١٤	٠,٧٣١	٠,٦٣١	«بعد ما طلب منك المعلم الإجابة عن بعض الأسئلة أخطأت في الإجابة عن أول سؤال لذلك وبخك المعلم أمام زملائك في الفصل». * هل تشعر بالمرق يفرحك أكثر من المعتاد في مثل هذه المواقف؟
١٥	٠,٨٢١	٠,٧٢٤	«في حصة الحساب طلب منك المعلم أن تذهب إلى السبورة لتكتب حلاً للمسألة التي عجز زميلك عن حلها؟ * هل تشعر بارتعاش يدك وارتجاف قدميك أكثر من المعتاد في مثل هذه المواقف؟
١٦	٠,٧٧٤	٠,٧٣٠	«في صالون البيت كان والدك يجلس مع مجموعة من زملائه في العمل وطلب منك أن تدخل وتسلم عليهم». * هل يلزمك إحمرار الوجه خجلاً في مثل هذا الموقف؟

تقلصات عضلية ومظاهر تبدين كالمرق وجفاف الفم وإحمرار الوجه خجل أو خاصة في تأثيراته البيئية المتبادلة لعلاقاته الاجتماعية، لذا اقترح تسمية هذا العامل التلكف الاثنومى.

من الجدول السابق (٣ - ب) يتضح أن العامل الثاني احتوى على أربعة مواقف جميع تشعباتها الجوهرية، فسرت ١٢,٢ ٪ من اللتباين الكلى. ويدور محاولا حول محركات الطفل الاثنومية من تببيها كدرة فى صورة

جدول ٣ - ج [قيم تشعبات بنود مقياس الخجل بالعامل الثالث

م	التشعب	الشروع	البند
١٢	٠,٥٠٠	٠,٧١٣	اشتركت في أحد المعسكرات الصيفية وهناك جلست تكتب خطاباً إلى صديق لك. * هل تقول له لا أجد في المعسكر من أتحدث معه في أسراري ومشكلاتي؟
١٧	٠,٦٧٦	٠,٦٤٢	في الإجازة الصيفية ذهبت مع أستاذك لقضاء شهر على شاطئ البحر وهناك تسرفت على مجموعة من الأطفال في مثل سنك، وذات يوم سمعهم يتهايمون عليك فيما بينهم. * هل تهتم كثيراً بذلك، وتحاول معرفة ماذا يقولون عليك؟
١٨	٠,٨٥١	٠,٨٣٥	في يوم العيد خرجت مع أبناء الجيران الذين في مثل سنك لركوب مترو الأنفاق والذهاب إلى الحديقة اليابانية في حلوان. * هل تشعر وأنت معهم بأن ملابسك أقل من ملابس غيرك؟
١٩	٠,٧٩٩	٠,٧٤٧	يدق جرس المدرسة بين كل حصّة وأخرى وتخرج مع التلاميذ إلى فناء المدرسة استعداداً للحصّة التالية. * هل تشعر وأنت معهم بأنهم يتجنبون الوقوف معك والتحدث إليك.

معنى شخصي من حدث طبيعي، وإيماءات ذاتية سلبية واستنتاجات استبدادية Arbitrary، وخاصة في تأثيراته البيئية المتبادلة لملاقاته الاجتماعية. لذا اقترح تسمية هذا العامل الكف المعرفي.

من الجدول السابق (٣ - ج) يتضح أن العامل الثالث احتوى على أربعة مراقف جميع تشعباتها الجوهرية موجبة، فسرت ٩,٤ ٪ من التباين الكلي. ويدور محتواها حول معارف الطفل المعرفية من شخصه. أي استنتاج

جدول ٤ - أ [قيم تشعبات بنود مسح استنفورد للخجل بالعامل الأول

م	التشعب	الشروع	البند
١٠	٠,٤٥٨	٠,٦٣١	الاستجابات غير المسموعة وخاصة في التأثيرات البيئية.
١١	٠,٨١٧	٠,٧٩٤	الصمت أثناء صحبة الآخرين
١٢	٠,٨٢٣	٠,٨٠٧	التجنب
١٣	٠,٧٦٤	٠,٨٧٣	الارتباك
١٤	٠,٧٣٠	٠,٨١٢	اللجلجة
١٥	٠,٥٦٤	٠,٦٣٨	الرج
١٧	٠,٤٩٦	٠,٧٢٥	نقص للتواصل بالعين مع الآخرين

حول سلوكيات الطفل في تأثيراته البيئية المتبادلة لملاقاته الاجتماعية. لذا اقترح تسمية هذا العامل برود الخجل السلوكية.

من الجدول السابق (٤ - أ) يتضح أن العامل الأول احتوى على سبع مفردات جميع تشعباتها الجوهرية موجبة، فسرت ٤١,٩٪ من التباين الكلي. ويدور محتواها

جدول (٤ - ب) قيم تشعبات بنود مسح استأفورد للخجل بالعامل الثاني

م	التشعب	الشروع	الهندس
٣	٠,٨١٤	٠,٧٤١	ما تقديرك لحجم الخجل الذي تشعر به؟
٤	٠,٨٢٨	٠,٧٧٦	إلى أي مدى تنكر لديك هذه الخبرة وهي إحساسك بمشاعر الخجل؟
٥	٠,٨٢٧	٠,٧٨٥	بالمقارنة بأقرانك من نفس العمر والجنس والخلفية الاقتصادية والاجتماعية كيف تكون درجة خجلك؟
٦	٠,٧٣٣	٠,٧٤٦	هل الخجل يمثل مشكلة شخصية بالنسبة لك اليوم؟

معاناة الطفل من الخجل مقارنة بأقرانه من نفس العمر والجنس والخلفية الاقتصادية والاجتماعية، ولذا اقترح تسمية هذا العامل المعاناة الخفية للخجل Self - Lebling.

من الجدول السابق (٤ - ب) يتضح أن العامل الثاني احتوى على أربع مفردات جميع أشعباتها الجوهرية موجبة، فسرت ٧,٧٪ من التباين الكلي، ويدور محتواها حول درجة

جدول (٤ - ج) قيم تشعبات بنود مسح استأفورد للخجل بالعامل الثالث

م	التشعب	الشروع	الهندس
٢	٠,٦٠٥	٠,٧٤٨	الذي يجعلني خجولاً: المواقف الاجتماعية عموماً
٩	٠,٥٠٩	٠,٥٥٣	المواقف التي تضم أفراد من الجنس الآخر
١٦	٠,٦٥٤	٠,٧٠٨	المواقف التي أكون فيها في مكانة أقل من الآخرين
٢٠	٠,٦٨٥	٠,٧٣٣	مواقف النقد والتقييم من جانب الآخرين
٢١	٠,٧٤٦	٠,٦٩٥	مواقف تأكيد الذات

حول مميزات الخجل الموقفية من مواقف وأشخاص وخاصة في التأثيرات البيئية المتبادلة. لذا اقترح تسمية هذا العامل العوامل الموقفية للخجل Situational Factors.

من الجدول السابق (٤ - ج) يتضح أن العامل الثالث احتوى على خمس مفردات جميع تشعباتها الجوهرية موجبة، فسرت ٧,٠٠٪ من التباين الكلي ويدور محتواها

جدول [٤ - د] قيم تشعبات بنود مسح استنفورد للخلج بالعامل الرابع

م	التشعب	الشيوع	السند
١٩	٠,٥٧١	٠,٧٠٩	أحمرار الوجه خجلاً
٢٤	٠,٥١٨	٠,٧٧٦	جفاف الفم
٢٦	٠,٨٣٤	٠,٧٩٤	ارتجاف وارتعاش
٢٧	٠,٦٨١	٠,٧١١	العرق

حول زملة أعراض تبدينية بدون أسباب عضوية وخاصة في تأثيرات الطفل البيئية المتبادلة لعلاقاته الاجتماعية. لذا اقترح تسمية هذا العامل ردود الخلج للفسولوجية

من الجدول السابق (٤ - د) يتضح أن العامل الرابع احتوى على أربع مفردات جميع تشعباتها الجوهرية موجبة فسرت ٥,٣٪ من التباين الكلي، ويدور محتواها

جدول [٤ - هـ] قيم تشعبات بنود مسح استنفورد للخلج بالعامل الخامس

م	التشعب	الشيوع	السند
١٩	٠,٤٦٤	٠,٨٥١	الانشغال الزائد بالذات وبالانطباعات التي يكرها الآخرون
٢٤	٠,٧٣٧	٠,٩٠٣	مشاعر عدم الكفاية، وانخفاض تقدير الذات
٢٦	٠,٧٨٧	٠,٨٦٩	الخوف من التقويم السلبى
٢٧	٠,٥٧٦	٠,٦٧٨	الإيماءات الذاتية السالبة

- (٣٠) وأدوات الخلج للتشخيصية الأخرى المستخدمة فى الدراسة من جهة واختبارى الخوف (ثرنوديتور: تعريب عواطف بكر ١٩٨٠) وتقدير الذات للأطفال (فاروق عبد الفتاح وآخر ١٩٩١) من جهة أخرى لما أوصحه (Snyder, 1985, Crozier, 1981) بين هذين المتغيرين ومستوى الخلج فكانت قيمة هذه المعاملات للأمتين تتراوح ما بين (٨٨٠-٨٦٥) (٨٨٠-٨٢٤) وجميعها معاملات مقبولة (جدول ٥)

من الجدول السابق (٣ - هـ) يتضح أن العامل الخامس احتوى على أربع مفردات جميع تشعباتها الجوهرية موجبة، فسرت ٤,٤٪ من التباين الكلي، ويدور محتواها حول أفكار ومشاعر الطفل فى تأثيراته البيئية المتبادلة. لذا اقترح تسمية هذا العمل ردود للخلج المعرفية.

ب- المصدق التلازمى: وتم ذلك عن طريق حساب معاملات الارتباط بين متوسط الدرجات على الأمتين (ن

جدول رقم (٥)

المصفوفة الارتباطية لأدوات الفجل التشخيصية لدى عينة التكنين

٦	٥	٤	٣	٢	١	معاملات الارتباط الأدوات
٠,٨٦٥-	٠,٨٤٧	٠,٨٦٩	٠,٧٨٤	٠,٨٨٠	-	(١) مقياس الفجل
٠,٨٢٤-	٠,٨١٨	٠,٧٧٤	٠,٨٠٢			(٢) مسح استنفاور للفجل
٠,٧٥٨-	٠,٧٥٨	٠,٥٩٧	-			(٣) استمارة تقدير للقرين
٠,٨٥٧-	٠,٧٧٠	-				(٤) استمارة تقدير المعلم
٠,٨٥٣-	-					(٥) اختبار الخوف للأطفال
-						(٦) اختبار تقدير الذات للأطفال

قرناء فصله المدرسي هذا العام [ثلاثة لترجيح عدد الاختيارات] يود [لا يشاركون في أي من الأنشطة الآتية] [للعب - للعمل - الذهاب - الجلس جنباً إلى جنب في حجرة الدراسة] ومرتبته حسب درجة عدم تفضيله لها وفقاً لمقياس ثلاثي مدرج، بعد حساب خصائصها السيكونمترية وذلك على النحو التالي:

(١) الصنق: وتم ذلك باستخدام صورتين لهذا العامل وهما:

(أ) للصنق البتالي: وتم ذلك عن طريق حساب معاملات الارتباط البينية بين مكونات الاستمارة من جهة والدرجة الكلية من جهة أخرى، فكانت قيمة هذه المعاملات للمكونات تتراوح ما بين (٠,٩٨١٠,٩٩٧)، والدرجة الكلية (٠,٩٩٥٠,٩٩٩) على الترتيب وجميعها معاملات مقبولة [جدول ٦]

(٢) الثبات: وتم ذلك باستخدام صورتين لهذا العامل وهما: إعادة الإجراء «بيرسون» بفواصل عشرين يوماً، ومعامل الاتساق الداخلي The Coefficient Alpha (ن = ٣٠) فكان قيمة هذه المعاملات للأداتين تتراوح ما بين (٠,٧٥٠,٠,٩٦٣)، (٠,٨٨٥,٠,٩٩٠) لإعادة الإجراء (٠,٨٥٦,٠,٩٨١)، (٠,٩٣٩,٠,٩٩٤) لمعامل الاتساق الداخلي على الترتيب وجميعها معاملات مقبولة.

(ب) من جانب القرين: وتم ذلك من خلال استمارة تقدير لمكانة الطفل الموسيومتري Sociometric كمحصلة لديناميات رفضه من قرناء فصله المدرسي وذلك وفقاً لأسلوب الأسماء أو للترشيح الذي قدمه موريو Morreno (مبيلر: في أسامة أبو سريع ١٩٩٣: ١٥٦) بحيث طلب من أطفال فصل مدرسي مماثلاً لعينة البحث (ن = ٤٠) أن يسمي كل واحد منهم وعلى أفراد عدداً من

جدول رقم (٦)
معاملات الارتباط البيئية لاستمارة تقدير القرن

٥	٤	٣	٢	١	معاملات الارتباط الأدوات
٠,٩٩٥	٠,٩٩٢	٠,٩٨٩	٠,٩٩٠	-	العب مع
٠,٩٩٧	٠,٩٩٥	٠,٩٩١	-		أعمل مع
٠,٩٩٧	٠,٩٩٧	-			أنهب مع
٠,٩٩٩	-				أجلس جنباً إلى جنب مع
-					الدرجة الكلية

(جـ) من جانب المعلم: وتم ذلك من خلال استمارة تقدير لسلوك الطفل مكونة في صورتها النهائية من أربع عشرة مفردة ثلاثية للتقدير بمد حساب خصائصها السيكومترية (ن=١٠٠) وذلك على النحو التالي:

(١) الصدق: وتم ذلك باستخدام صورتين لهذا المعامل وهما:

(أ) الصدق العاملي: حيث استخدمت طريقة المكونات الأساسية Principal Components لهوتلنغ-Hoing لتحلل مفردوات الأداة تحليلًا عامليًا (ن=٣٠)، كما أدير العوامل تدويرًا متعامداً بطريقة الفارامكس-Va-riamax لكاييز Kaiser باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss) وقد أسفرت النتائج عن وجود أحد عشر عاملاً، الجذر الكامن لها يتراوح ما بين (١,٠٦، ٤,٧٧) والنسبة الكلية للتباين ٦٧,٢٪ [جدول ٢].

١ (ب) الصدق التلازمي: وتم ذلك عن طريق حساب معاملات الارتباط بين متوسط الدرجات على الأداة (ن = ٤٠) وأدوات الخجل الشخصية الأخرى المستخدمة في الدراسة من جهة واختياري الفوف (ثونوديتور: تعريب عواطف بكر ١٩٨٠) وتقدير الذات للأطفال (فاروق عبد الفتاح وآخر ١٩٩١) من جهة أخرى، فكانت قيمة هذه المعاملات تتراوح ما بين (٠,٨٠٢ - ٠,٧٥٨) وجميعها معاملات مقبولة [جدول ٥].

(٢) الثبات: وتم ذلك باستخدام صورتين لهذا المعامل، وهما: إعادة الإجراء «بيرسون» بفواصل عشرون يوماً، ومعامل الاتساق الداخلي (ن = ٤٠) فكانت قيمة هذه المعاملات تتراوح ما بين (٠,٩٩٩، ٠,٩٩٨) لإعادة الإجراء (٠,٩٩٩٩، ٠,٩٩٩٣) لمعامل الاتساق الداخلي وجميعها معاملات مقبولة.

جدول رقم (٧)

الجذر الثامن ونسبة التباين للعوامل المتعامدة والمستخلصة من استمارة تقدير المعلم

العامل	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١
الجذر الثامن	٤,٢٧	٢,٤٦	٢,٠٨	١,٨٨	١,٦٥	١,٦٠	١,٣٩	١,٣٩	١,٢٥	١,١٠	١,٠٦
نسبة التباين	١٤,٢	٨,٢	٦,٩	٦,٣	٥,٥	٥,٤	٤,٧	٤,٥	٤,٢	٣,٧	٣,٥

ويوضح جدول (٨) هذه العوامل والتسمية المقترحة لها وفقاً لمضمرها في ضوء ما توصلت إليه إبحاث اللغات ومقاييسه من أبعاد ومكونات

واستناداً إلى اعتبار تشيع المفردة بالعامل ٠,٤ ومحك جوهرية العامل ٤ تشعباً جهرية، تم استخلاص ثلاثة عوامل قابلة للتفسير.

جدول (٨ - أ)

قيم تشعبات بنود أداة تقدير المعلم بالعامل الأول

م	التشيع	التشيع	السند
١٣	٠,٦٤٨	٠,٧٨٣	الانتياء الانعقائي
١٤	٠,٥٦٠	٠,٧٤٩	لمبالغة: ومبالغة الأهمية للحدث
١٥	٠,٦٨٠	٠,٨٢٦	التصميم الزائد
١٦	٠,٨٥٢	٠,٧٧٥	الشخصية: واستنتاج معنى شخصي من حدث طبيعي
١٨	٨٢١٠	٠,٧٥٨	الاستدلال الاستبدادي والحكمي

بفكرة عديمة الفكرة وتعبيراته المستخلصة Internalized Statements وخاصة في تأثيراته البينية المتبادلة لملائنه الاجتماعية. لذا اقترح تسمية هذا العامل: الدوائج المعرفية للخلج.

من الجدول السابق (٨ - أ) يتضح أن العامل الأول احتوى على خمس مفردات، جميع تشعباتها الجوهرية موجبة، فُصرت ١٤,٢٪ من التباين الكلي، ويدور محورها حول تفكيرات الطفل الأتوماتيكية المقاربة والتي تسمى

جدول (٨ - ب) قيم تشعبات بنود أداة تقدير المعلم بالمعامل الثاني

م	التشعب	الشيوع	البند
١٩	٠,٥٤١	٠,٦٦١	ارتفاع وإرتعاش
٢٠	٠,٦٩٦	٠,٦٥٣	العرق
٢١	٠,٧٦٢	٠,٧٧٦	احمرار الوجه
٢٢	٠,٤٩٨	٠,٤٢٣	تبولت من اللصبة دهكتاس أو لختلاق في الحلق
٢٤	٠,٦١١	٠,٦٢٩	التوتر

أعراض تبدينية وخاصة في تأثيرات الطفل البينية المتبادلة لملاقاته الاجتماعية. لذا اقترح تسمية هذا العامل: النواتج الأتوئية للخل.

من الجدول السابق (٨ - ب) يتضح أن العامل الثاني احتوى على خمس مفردات جميع تشعباتها الجوهرية موزعة ٢٨% من التباين الكلي، ويدور محتواها حول زملة

جدول (٨ - ج) قيم تشعبات بنود أداة تقدير المعلم بالمعامل الثالث

م	التشعب	الشيوع	البند
٨	٠,٣٨٨	٠,٦٩٥	للقوف من أي شخص يكن اتجاه رئيسياً
٢٦	٠,٦٢٣	٠,٥٥٨	أقل اجتماعياً وتعبيراً عن غضبه وإستائه
٢٨	٠,٦٥٩	٠,٦٣٣	صعوبة بدأ أو متابعة الحديث مع الآخرين بشكل مريح
٣٠	٠,٧٦١	٠,٦٥٧	اتصاع الحيز الشخصي بينه وبين الآخرين وخاصة أفراد الجنس الآخر

عواطف بكر (١٩٨٠) وتقدير الذات للأطفال (فاروق عبد الفتاح وآخر ١٩٩١) من جهة أخرى، فكانت هذه المعاملات تتراوح ما بين (٠,٨٦٩ - ٠,٨٥٧) وجميعها معاملات مقبولة (جدول ٢٥)

(٢) الثبات: وتم ذلك باستخدام صورتين لهذا العامل، وهما: إعادة الإجراء بـ بيرسون، بفاصل عشرين يوماً، ومعامل الاتساق الداخلي (ن = ٣٠) فكانت قيمة هذه المعاملات تتراوح ما بين ٠,٩٨٨، ٠,٨٨٦ (إعادة الإجراء، ٠,٩٩٤، ٠,٩٢٧) معاملات الاتساق الداخلي وجميعها معاملات مقبولة.

من لجدول السابق (٨ - ج) يتضح أن العامل الثالث احتوى على أربع مفردات جميع تشعباتها الجوهرية موزعة، فسرت ٦,٩% من التباين الكلي ويدور محتواها حول سلوكيات الطفل وخاصة في تأثيراته البينية المتبادلة لملاقاته الاجتماعية. لذا اقترح تسمية هذا العامل النواتج السلوكية للخل.

(ب) الصدق للتلازمي. وتم ذلك عن طريق حساب معاملات الارتباط بين متوسط الدرجات على الأداة (ن = ٣٠) وأدوات الخجل الشخصية الأخرى والمستخدم في الدراسة من جهة، واختباري الخوف (ثرندايتر: تعريب

ثانياً: الأداة التدخلية «البرنامج التدريبي»

يهدف إلى تعديل مسالك الخجل التجنبية لدى أي فرد العينة التدريبية (ن = ١٠) من خلال التدريب على بعض المهارات الاسترخائية والتوكيدية والمعرفية، وذلك عن طريق بعض الإجراءات المستخدمة من نظرية التعلم الاجتماعي كالعلم بالأحاطة أو الموديلنج التشكيلي Modelling ولب الدور Role - Play مع الاستخدام المنهجي للتعزيز الموجب Reinforcement كونه عاملاً حاسماً في الصليات التدريبية.

وقد استغرق تنفيذ البرنامج ثمانى جلسات «خلاف جلسة التعارف» بواقع جلسة كل أسبوع، مدة كل جلسة خمسة مدروسية. وقد عقدت للجلسات بطريقة جماعية فى بيئة الطفل المدرسية، طبقاً للخطوات التالية:

(١) تقديم شرح توضيحي لأسس ومهارات البرنامج ليصبح العميل واعياً بهذه العملية الإجرائية المتضمنة عمليات متعددة.

(٢) التدريب التمهيدى بطريقة الموديلنج التشكيلي Modeling وذلك من خلال قيام الباحث كنموذج ويشكل تتابعي ببيان عملي «برقة سلوكية Behavior Rehearsal» أمام أفراد العينة التدريبية عن كيفية الاسترخاء الانقباضى المتطرد لتعضلات الجسم بدءاً بالذراعين والكففين وانتهاءً بالقدمين مروراً بمنطقة الصدر والبطن والفخذين، وذلك طبقاً لطريقة جاكسون Jacobson كاستجابة كفية مضادة لمخبرات الخجل الانزومية، علاوة على بعض المواقف التوكيدية من حيث هى القدرة على التعبير على الآراء والدفاع عن الحقوق من غير أضرار بالذات والآخرين وذلك للتمييز بينها وبين الاستجابات الأخرى العدوانية والإذعانية من جهة وكاستجابة كفية مضادة لها من جهة أخرى ولم يقتصر الأمر هنا بالطبع على التوكيدية اللفظية بل اشتمل ونفس الدرجة من الأهمية على التوكيدية غير اللفظية (التعبيرية) كوضع الجسم وحركة اليدين والعينين وتعبيرات الوجه ونبرات الصوت بحيث تأتى المعنويون اللفظي في لباسه التعبيري الملائم للوعية السياق الاجتماعي لأداء المطلوب كل ذلك في تكامل وعلى نحو

متناغم مع البيان Demonstration كإجراء معرفي لتيسير العميل كيف أن معارفه المعرفية تكون ذات علاقة بمسالكه المختلفة وظيفياً «الخجل» ومن ثم تدريبه على الاختبار الاميريتي لأطوره المرجعية المعرفية هذه واستبدالها بتأريلات معرفية أخرى واقعية - الوجهة أى تدريبية على أن يوضع الواقع كاستجابة كفية لتعرفياته المعرفية، وذلك من خلال تشكيله من الاستراتيجيات المعرفية مثل إعادة تعريف النقص غير التوافقي الملاء فى الموطن غير المشعر - أى فى Filling in the blank الخفريات المعلوماتية، التباعد Distancing وعدم التركيز Decentering، الاستنتاجات الصادقة Authenticating Conclusions.

(٣) لعب الدور Role-Play: وذلك من خلال قيام العميل بأداء نفس المطلب كما تطمه من خلال الموديلنج «قلب الأدوار Roles-Reversal» أمام أعضاء جماعته التدريبية مع قيام الباحث بتقديم المقترحات وما يقوم مقام التغذية الراجعة Feedback بالنسبة لسلوك العميل ليرجع المزيد من التحسن وتجنب الانكاس.

(٤) الممارسة فى الواقع الحى In-Vivo: أى خارج جماعته التدريبية وفى غيبة الباحث كواجب منزلى مرحلي Graded Task Assignment وذلك بعد أن تضمن لدى العميل مهارات البرنامج فى تجسدها الصحيح ضمن سياقها الملائم لى تصبح عادة سلوكية راسخة مع إعطائه التعليمات بالمراقبة الذاتية والتسجيل التفصيلي لتفكيراته الأتوماتيكية ومعارفه المختلفة وظيفياً أثناء ذلك بواسطة جدول أنشئة يومية والقيام بشكل منهجي وظام بالتعزيز الذاتي، ويرجع ذلك مع بداية كل جلسة تالية.

وقد تم تقويم البرنامج من خلال مقارنة متوسط درجات أفراد العينة للتدريبية بنفسها قبل وبعد العلاج مباشرة وبعد شهر كمقتررة متداخلة، وذلك على أدوات للجلل الشخصية والمستخدمية فى الدراسة، لتبين مدى فعالية البرنامج من جهة، ولمعرفة معدل التحسن والانكاس من جهة أخرى وذلك باستخدام أسلوب القياس المتكرر لمغشهر واحد One Way Repeated Measurement. (James, et al., pp. 43-47).

نتائج الدراسة وتفسيرها:

جدول رقم (١٠)

التطبيق		القبلي		البعدي		المتبعي	
الأداة		ع	م	ع	م	ع	م
(١) مقياس الفجل:							
(أ) الكف الحركي.		١٩,١٠	١,٥٢	١٥,٠٠	١,٩٤	١٤,٨٠	٢,١٠
(ب) الكف الأنزومي.		١٠,٣٠	١,٣٤	٨,١٠	١,٢٠	٨,١٠	١,٢٠
(ج) الكف المعرفي.		٩,٤٠	١,٠٧	٦,٧٠	٠,٩٥	٦,٦٠	٠,٧٠
(د) د.ك.		٣٨,٨٠	٢,٦٢	٢٩,٨٠	٢,٨٦	٢٩,٥٠	٢,٧٢
(٢) مسح استنفورد للفجل:							
(أ) ردود الفجل السلوكية.		١٥,٨٠	٢,٧٠	١٣,٢٠	٢,٣٠	١٢,٤٠	٢,٥٥
(ب) العناية الذاتية للفجل.		٩,٨٠	١,٦٩	٧,٣٠	١,٦٤	٧,٣٠	١,٤٩
(ج) العوامل الموقفية للفجل.		١٢,١٠	١,٦٠	٩,٠٠	١,٤٩	٩,٠٠	١,٠٥
(د) ردود الفجل الفسيولوجية.		٩,٢٠	١,٩٩	٧,٧٠	١,٤٩	٧,٤٠	١,٧١
(هـ) ردود الفجل المعرفية.		٩,٧٠	١,٠٦	٦,٩٠	٠,٩٩	٦,٦٠	١,١٧
(و) د.ك.		٥٦,٦٠	٥,١٣	٤٤,١٠	٦,٣٨	٤٢,٧٠	٦,٥٣
(٣) استمارة تقدير القرين :							
(أ) ألعب مع ...		٨٥,٠٠	٦,٤٦	٨٥,٥٠	٦,١١	٨٥,٣٠	٦,٢٧
(ب) أعمل مع ...		٨٦,٠٠	٣,٩٧	٨٦,١٠	٣,٨١	٨٦,١٠	٣,٨١
(ج) أنفص مع ...		٨٥,٤٠	٣,٢٤	٨٥,٧٠	٢,٧٥	٨٥,٤٠	٢,٩٩
(د) أجلس جنباً إلى جنب مع ...		٨٣,٩٠	٤,٧٩	٨٤,٢٠	٤,٦١	٨٤,٣٠	٤,٥٢
(هـ) د.ك.		٣٤٠,٣٠	١٤,٤٨	٣٤١,٥٠	١٣,٩٠	٣٤١,١٠	١٣,٩٠
(٤) استمارة تقدير المعلم:							
(أ) الدلائل المعرفية للفجل.		١١,٩٠	١,٣٧	٨,١٠	٢,٠٢	٧,٦٠	١,٩٦
(ب) الدلائل الأنزومية للفجل.		١٢,٠٠	٢,٠٠	٨,٢٠	١,٦٢	٧,٩٠	١,٧٩
(ج) الدلائل السلوكية للفجل.		٩,٧٠	١,٤٩	٦,٣٠	١,٤٢	٦,٣٠	١,٢٥
(د) د.ك.		٣٣,٦٠	٣,٤١	٢٢,٦٠	٣,٧٥	٢١,٨٠	٣,٥٥

جدول رقم (١١)
دلالة الفروق بين مجموعات البحث التدريجية على مقياس الخجل باستخدام
المقياس المتكرر لمتغير واحد (ن = ١٠)

العامل	المصادر	مجموع الدرجات	درجات الحرية	متوسط مجموع الدرجات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الكلف الحركي	بين الأفراد	٦٦,٣٠٠	٩	٥٨,٩٠٠	٣٧,٥٩	٠,٠١
	القياسات	١١٧,٨٠٠	٢	١,٥٦٧		
	الخطأ داخل المجموعات	٢٨,٢٠٠	١٨			
	المجموع	٢١٢,٣٠٠	٢٩			
الكلف الأتونيومي	بين الأفراد	٣٤,١٦٧	٩	١٦,١٣٣	٣٧,٥٥	٠,٠١
	القياسات	٣٢,٢٦٧	٢	٠,٤٣٠		
	الخطأ داخل المجموعات	٧,٧٣٣	١٨			
	المجموع	٧٤,١٦٧	٢٩			
الكلف المعرفي	بين الأفراد	١٧,٣٦٧	٩	٢٥,٢٣٣	٨٢,٠٨	٠,٠١
	القياسات	٥٠,٤٦٧	٢	٠,٣٠٧		
	الخطأ داخل المجموعات	٥,٥٣٣	١٨			
	المجموع	٧٣,٣٦٧	٢٩			
الدرجة الكلية	بين الأفراد	١٨٩,٦٣٥	٩	٢٧٩,٣٠١	٤١٦,٧١	٠,٠١
	القياسات	٥٥٨,٦٠٢	٢	٠,٦٧٠		
	الخطأ داخل المجموعات	١٢,٦٤	١٨			
	المجموع	٧٦٠,٣٠١	٢٩			

جدول رقم (١٢)
دلالة الفروق بين مجموعات البحث التكريرية على مسح استنفورد للفجل
باستخدام القياس المتكرر لمقيور واحد (ن - ١٠)

العامل	المصادر	مجموع المبرعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المبرعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
ردود الفجل السلوكية	بين الأفراد القياسات الخطأ داخل المجموعات المجموع	١٢٩,٤٤٦ ٦٣,٢٠٠ ٤٢,١٣٤ ٢٣٤,٨٠	٩ ٢ ١٨ ٢٩	٣١,٦٠ ٢,٣٣٤١	١٣,٥٠	٠,٠١
المعاناة الذاتية للفجل	بين الأفراد القياسات الخطأ داخل المجموعات المجموع	٥٠,٨٠٠ ٤١,٦٦٧ ١٩,٠٠٠ ١١١,٤٦٧	٩ ٢ ١٨ ٢٩	٢٠,٨٣ ١,٠٥٦	١٩,٧٣	٠,٠١
العوامل الموقفية للفجل	بين الأفراد القياسات الخطأ داخل المجموعات المجموع	٤٠,٩٦٧ ٦٤,٠٦٧ ١١,٩٣٣ ١١٦,٩٦٧	٩ ٢ ١٨ ٢٩	٣٢,٠٣٣ ٠,٦٦٣	٤٨,٣١	٠,٠١
ردود الفجل الفسيولوجية	بين الأفراد القياسات الخطأ داخل المجموعات المجموع	٦٣,٣٦٧ ١٨,٦٠٠ ١٨,٧٣٣ ١٠٠,٧٠٠	٩ ٢ ١٨ ٢٩	٩,٣٠٠ ١,٠٤١	٨,٩٣	
ردود الفجل المعرفية	بين الأفراد القياسات الخطأ داخل المجموعات المجموع	٢٤,٥٣٣ ٥٨,٤٦٧ ٦,٨٦٧ ٨٩,٨٦٧	٩ ٢ ١٨ ٢٩	٢٩,٢ ٠,٣٨١	٧٦,٦٣	٠,٠١
الدرجة الكلية	بين الأفراد القياسات الخطأ داخل المجموعات المجموع	٨٨٨,٧٩٧ ١١٧١,٣٩٨ ٩٨,٦٠٢ ٢١٥٨,٧٩٧	٩ ٢ ١٨ ٢٩	٥٨٥,٦٩ ٥,٤٧٨	١٠٦,٩٢	٠,٠١

جدول رقم (١٣)
دلالة الفروق بين مجموعات البحث التدرجية على استمارة تقدير القرن
باستخدام القياس المتكرر لمقياس واحد (٥ = ١٠)

العامل	المصادر	مجموع التبرعات	درجات الحرية	متوسط مجموع التبرعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
ألعاب مع	بين الأفراد القياسات الخطأ داخل المجموعات المجموع	١٠٥٩,١٨٨ ١,٢٦٦ ٧,٤٠٦ ١٠٦٧,٨٥٩	٩ ٢ ١٨ ٢٩	٠,٦٣٣ ٠,٤١١	١,٥٣	-
أعمال مع	بين الأفراد القياسات الخطأ داخل المجموعات المجموع	٤٠٣,١٨٨ ٠,٠٦٣ ٠,٦٠٩ ٤٠٣,٨٥٩	٩ ٢ ١٨ ٢٩	٠,٠١ ٠,٠٣٤	٠,٩٢	-
أذهاب مع	بين الأفراد القياسات الخطأ داخل المجموعات المجموع	٢٣٤,١٧٢ ٠,٥٩٤ ٨,٧٣٤ ٢٤٣,٥٠٠	٩ ٢ ١٨ ٢٩	٠,٢٩٧ ٠,٤٨٥	٠,٦١	-
اجلس جنباً إلى جنب مع	بين الأفراد القياسات الخطأ داخل المجموعات المجموع	٥٧٢,٧٩٧ ٠,٨٧٥ ٩,٧٩٧ ٥٨٣,٤٦٩	٩ ٢ ١٨ ٢٩	٠,٤٣٨ ٠,٥٤٤	٠,٨٠	-
الدرجة الكلية	بين الأفراد القياسات الخطأ داخل المجموعات المجموع	٥٣٤٥,٧٥٠ ٧,٥٠٠ ١٩,٧٥٠ ٥٣٧٣,٠٠٠	٩ ٢ ١٨ ٢٩	٣,٧٥٠ ١,٠٩٧	٣,٤١	-

جدول رقم (١٤)
دلالة الفرق بين مجموعات البحث التدريبية على استمارة تقدير المعلم
باستخدام القياس المتكرر لمتغير واحد (ن = ١٠)

العامل	المصادر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
النواتج المعرفية للخلج	بين الأفراد القياسات الخطأ داخل المجموعات المجموع	٦٤,١٣٣	٩	٥٥,٣٠٠	٤١,٣٦	٠,٠١
		١١٠,٦٠٠	٢	١,٣٣٧		
		٢٤,٠٦٧	١٨			
		١٩٨,٨٠٠	٢٩			
النواتج الأتولوجية للخلج	بين الأفراد القياسات الخطأ داخل المجموعات المجموع	٧٢,٩٦٧	٩	٥٢,٢٣٣	٦٠,٥٢	٠,٠١
		١٠٤,٤٦٧	٢	٠,٨٦٣		
		١٥,٥٣٣	١٨			
		١٩٢,٩٦٧	٢٩			
النواتج السلوكية للخلج	بين الأفراد القياسات الخطأ داخل المجموعات المجموع	٤٦,٠٣٣	٩	٣٨,٥٣٣	١١٠,٦٨	٠,٠١
		٧٧,٠٦٧	٢	٠,٣٤٨		
		٦,٢٦٧	١٨			
		١٢٩,٣٦٧	٢٩			
الدرجة الكلية	بين الأفراد القياسات الخطأ داخل المجموعات المجموع	٣٠٩,٣٣٤	٩	٤٣٤,٨٠٠	٢٢٣,١٨	٠,٠١
		٨٧٩,٦٠٠	٢	١,٩٤٨		
		٣٥,٠٦٦	١٨			
		١٢١٤,٠٠	٢٩			

وحيث أن قيمة (ف) دالة عند مستوى ٠,٠١ لكل من مقياس الخجل (جدول ١١) ومسح استنفورد للخجل (جدول ١٢) واستمارة تقدير القرين (جدول ١٤) وغير دالة على استمارة تقدير القرين (جدول ١٣) مما يشير إلى عدم القبول الجزئي للفرض العام للدراسة والذي ينص على عدم فعالية الانتقائية العلاجية عديدة المراكز في اختزال الإحساس المدرك بالخجل وحيث أن هذه الدلالات في اتجاه التطبيق اللاحق (جدول ١٠) مما يشير إلى فعالية البرنامج، ومن ثم عدم القبول الجزئي للفرض الفرعي الأول من فروض الدراسة والذي ينص على عدم وجود تروق دالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة التدريبية على أدوات الخجل التشخيصية المستخدمة في الدراسة في كل من التطبيق القبلي، والتطبيق اللاحق، ويمكن تفسير هذا في ضوء ما أحدثه البرنامج من كف تشريطي مضاد Counter Conditioning Inhibition لتشريطات العميل الحياتية الكيفية السابقة والتي حرمتها من ممارسة تلقائياته السوية وخاصة في تأثيراته البيئية المتبادلة لعلاقاته الاجتماعية نتيجة لتعليماته باسترخاء فاروق (Doris, 1983) ومهاراته للتوكيد به (Susan, et al, 1979) واستحسانه اللفظي المعلن على نهر واسع (Kanen, R, et al, 1982) من جهة، وإمباتية Empathy الباحث من جهة أخرى (Iannotti, 1978) أدى إلى تصفية أعصبته الطرحية - أي كفوئاته المختلفة،

ومن ثم تقلص الصورة الكلينيكية الشاذة للخجل لديه كمحصلة قوى.

كل ذلك فيما يتعلق بتفوق العينة التدريبية في التطبيق اللاحق عنه في التطبيق القبلي، أما استمرار هذه الفعالية طول التطبيق للتعبى «فترة المتابعة» (جدول ١٠) فيشير إلى قبول الفرض الفرعي الثاني من فروض الدراسة والذي ينص على عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة للتدريبية على أدوات الخجل التشخيصية المستخدمة في الدراسة في كل من التطبيق اللاحق، والتطبيق القبلي، ويمكن تفسير هذا في ضوء ما أسسه البرنامج من فعالية ذاتية لدى العميل كانت بمثابة أطر مرجعية ممكنة من اختراق مناطقه الميكروبيولوجية السليمة، ومن ثم إطفاء Extinction أليائها المستقبالية والتي تغذى إختلالاته مما أدى إلى استمرار هذه الفعالية طوال فترة المتابعة.

وإذا كانت نتائج الدراسة الحالية لم تكشف عن تأثير دال على استمارة تقدير القرين (جدول ١٣) على الرغم من خصوصيتها كأداة لتقدير مكانة الطفل السوسيو مترية في كثير من البحوث (Susan, et al, 1979) فمرجهه إلى مقاومة القرين من جهة، وقصر فترة المتابعة من جهة أخرى، وعليه يجب مراعاة ذلك بإجراء بحوث أخرى في هذا المجال.

المراجع العربية

- ٥ - فاروق عبدالفتاح ومحمد بسوى (١٩٩١): اختبار تقدير الذات للأطفال (ط ٤). النهضة المصرية.
- ٦ - محمد درويش محمد (١٩٩٧): الإنجازات الحديثة فى مجال العلاج المعرفى- ورقة مقدمة إلى اللجنة العلمية الدائمة للتربية وعلم النفس - الدورة السادسة.
- ٧ - محمد سلامة وحسين الدريوى (١٩٨١): مقياس الخجل- دليل الفكر العربى - للقاهرة.
- ٨ - محمد محمود محروس (١٩٩٣): بناء وتقنين مقياس الخجل - دراسة باستخدام التحليل العاملى - الأنجلو - القاهرة.
- ١ - أسامة أبو سريع (١٩٩٣): الصداقة من منظور علم النفس - عالم المعرفة (١٧١) المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب الكويت.
- ٢ - السيد إبراهيم السعدونى (١٩٩٣): مقياس الخجل الاجتماعى - الأنجلو - القاهرة.
- ٣ - ثروت ديناور. تمريب عواطف بكر (١٩٨٠): اختبار الخوف للأطفال. مجلة كلية التربية - جامعة عين شمس.
- ٤ - حسام الدين عزب (١٩٨١): العلاج السلوكى الحديث - تعديل للمشارك - أسسه النظرية وتطبيقاته للمعالجة والتدريبية. الأنجلو - القاهرة.

المراجع الأجنبية

- 9 - An, T. C (1997): Effectiveness of Parent Training of Perception of Parenting Skill and Reducing of Preschool Problem Behaviors Utilizing on Ethnically Diverse Population.
Dis - Abs. Inter, 8, 4, 2143 (B)
- 10 - Arden, K. Watson, Eula, E. Monroe, and Hans Attreston (1989): Comparison Of Communication Apprehension
Across Culture: Amerian And Swdish Children.
Communication Quarterly, 37, 1, 67-76.
- 11 - Briggs, R. Stephen (1988): Shyness: Introversion Or Neuroticism?
J. Of Research In Personality, 22, 290-307.
- 12 - Buss, A. H. (1986): A Theory of Shyness. In W. H. Jones, etal (Eds): Shyness Perspective On Research and Treatment, N. Y. Plenum Press.
- 13 - Ce Sarone - Bernard (1995): Shyness, Inhibition and Withdrawal In Children.
Childhood - Education, 71, 5, 309-312.
- 14 - Check, T & Buss, A (1981): Shyness and Sociability. J. of Personality and Social Psychology, 41, 3, 330-339.
- 15 - Crozier, W. R. (1981): Shyness and Self-esteem.
British, J. of Social Psychology, 20, 220-222.
- 16 - Crozier, W. R. (1990): Shyness and Embarrassment: Perspectives from Social Psychology.
N. ١: Cambridge University Press.
- 17 - Doris, B. Matthews (1983): Relaxation Training: A Stress Management Model for Schools.
Paper Presented at the Annual Convention of the American Personnel and Guidance Association
Washington, D. C, March (20-23).
- 18 - Erikson, E. H. (1959): Childhood and Society.
Penguin Books.
- 19 - Fredrick, W. Foley, Richard, F. Heath (1986): Shyness and Defensive Style.
Psychological Reports, 58, 967-973.

- 20 - Glass, C. R. Shea, C. A. (1986): Cognitive Therapy For Shyness and Social Anxiety. In. W. H. Jones. I. M. Cheek & S. R. Briggs (Eds) Shyness: Perspectives On Research and Treatment. N. Y Plenum Press.
- 21 - Gretchen, J. Hill (1989): An unwillingness to Act: Behavioral Constraint, and Self-Efficacy In Shyness.
J. of Personality, 57, 1-4, 871-890.
- 22 - Iannotti, R. James (1978): Effect of Role - Taking Experiences on Role Taking, Empathy, Altruism and Aggression. Developmental Psychology, 14(2), 119-124.
- 23 - James, L. Bruning, B. L. Kintz (1968): Computational Handbook of Statistics.
Copyright ©, by Scott, Foresman, and Company, Glenview, Illinois.
- 24 - Kagan, J. Reznick, J. S. Clarke, C. Snidman N & Garcia - Coll. C. (1984): Behavioral Inhibition to The Unfamiliar.
Child Development, 55, 2212-2225.
- 25 - Karen, R. Harris, Robert, D. Brown (1962): Cognitive Behavior Modification and Informed Teacher Treatments for Shy Children.
J. of Experimental Education, 50, 3, 137-143.
- 26 - Lazarus, P. L. (1982): Incidence of Shyness in Elementary School Age Children.
Psychological Reports, 51, 904-906.
- 27 - Lynne, Henderson and Philip, Zimbardo (1997): Encyclopedia of Mental Health: "Shyness" Microsoft Internet Explorer (1-22).
- 28 - Mitchell, R. Bornstein, Alans. Bellack and Michel, Hersen (1977): Social Skills Training for Unassertive Children: A Multiple-Baseline Analysis.
J. of Applied Behavior Analysis, 10, 2, 183-193
- 29 - Paul M. Leher (1982): How to Relax and How Not to Relax: A Re-Evaluation of The work of Edmund, Jacobson-I.
Behav. Res. Ther. 20, 417-428.
- 30 - Peter, R. Harris (1984): The Hidden Face of Shyness: A Message from the Shy for Researchers and Practitioners.
Human Relations, 37, 12, 1079-1093.
- 31 - Pilkonis, P. A. (1977): The Behavioral Consequences of Shyness.
J. of Personality, 45, 596-611.
- 32 - Sally Bower, Ellen Arnata, Ronald, A. (1976): Assertiveness Training With Children.
Elementary School Guidance and Counseling, 3, 1, 236-242.
- 33- Shaffer, D. R. (1989): Developmental Psychology, Childhood and Adolescence (2nd Ed.) California: Brooks, Colepub, Co.
- 34 - Snyder, C. R. Timothy, W. Smith (1982): On the Self-Serving Function of Social Anxiety: Shyness As A Self-Handicapping Strategy.
J. of Personality and Social Psychology, 48, 4, 970-980.
- 35 - Susan, D. Leone. Jim Gumaer (1979): Group Assertiveness Training Of Shy Children.
The School Counselor, 27, 2, 134-141.
- 36 - Zimbardo, P. G. (1977): Shyness. What It Is, What To Do About It.
Reading, MA: Addison-wesley.

الحاجات النفسية لأطفال الريف دراسة للطفلة المتزوجة

د. العارف بالله محمد الغدور

أستاذ علم النفس المساعد

كلية الآداب - جامعة عين شمس

د. إيمان محمد صبرى

مدرس علم النفس

كلية الآداب - جامعة المنيا

مقدمة

سيأتى اليوم الذى سيحكم فيه على مسيرة الأمم وإنجازاتها، ليس على ضوء قوتها العسكرية والاقتصادية، ولا على ضوء بريق عواصمها وفخامة مبانيها، بل على ضوء رفاهة شعوبها ومستوى الخدمات الصحية والتغذوية والتعليمية المقدمة لمواطنيها، وكذلك على ضوء مستوى الخدمات التى تقدم للفئات الضعيفة والمحرومة، والحماية التى تمنحها لعقول الأطفال وأجسادهم النامية. (يونسيف ١٩٩٦: ١).

وقد حدث فى عام ١٩٩٠ أن اتفق زعماء (٧١) دولة من المشاركين فى قمة الطفولة التاريخية على تحقيق (٢٧) هدفاً فى مجالات الصحة والتنمية تبنيتها حتى الآن (١٩٩٠) دولة وذلك بحلول سنة ٢٠٠٠. ولقد كانت مصر من الدول الست الداعية لقمة الطفولة هذه، وكانت أيضاً من أولى الدول التى وقعت على بيان قمة الطفولة وصدقت على الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل. (المجلس القومى للطفولة والأمومة ١٩٩٥).

إن الاهتمام بالطفولة على مستوى العالم، هو اهتمام له تاريخ، وقد بدأ ذلك منذ إعلان جنيف عام (١٩٢٤) لحماية الإنسان (١٩٤٨)، ثم جاء إعلان حماية للنساء والأطفال في حالات الطوارئ والنزاع المسلح (١٩٧٤)، وقد تم ترجمة الاهتمام العالمي بالطفل إلى واقع ملموس حينما دعت الأمم المتحدة إلى جعل عام ١٩٧٩ عاماً للطفل ونظمت احتفالية عالمية لهذه المناسبة شارك فيها قادة وزعماء العالم. إلى أن جاءت اتفاقية حقوق الطفل عام (١٩٨٩) لتعزز الاهتمام العالمي بقضايا الطفل واحتياجاته ورعايته وحقوقه، ولتحظى بدعم ومصادقة جميع دول العالم، وقد تمركز هذا الاهتمام الدولي بالطفل والطفولة من خلال المؤتمرات الدولية مثل قمة الطفولة في العام ١٩٩٠، وقمة الأرض عام ١٩٩٢، والمؤتمر الدولي للسكان والتنمية عام ١٩٩٤، وقمة كوبنهاجن للتنمية الاجتماعية عام ١٩٩٥. وقد صاحب الاهتمام العالمي برعاية الطفل اهتماماً عربياً، عبرت عنه مبادرات الدول العربية قطرياً وقومياً من خلال جامعة الدول العربية والأمانات الفنية المتخصصة فيها، وتم ترجمة هذا الاهتمام العربي في ميثاق حقوق الطفل العربي الذي صدر عام ١٩٨٣، والخطة العربية لرعاية الطفولة وحمانيته وتنميتها عام ١٩٩٢ (الجلسة القومية للطفولة والأمومة ١٩٩٢) (جامعة الدول العربية ١٩٩٥، ١٩٩٧).

وتتناول الدراسة الحالية قطاعاً خاصاً من قطاعات الطفولة، وهو قطاع (الإناث) من أطفال الريف وبالتحديد في واحد من أهم وأخطر الموضوعات المتعلقة بالطفولة الأنثى، ألا وهو زواج هذه الأنثى وهي لازلت بعد في عمر الطفولة.

وخطورة هذا الموضوع تنبع في المستوى الأول.. من خلال ما يترتب على زواج الطفلة من مشكلات نفسية خاصة بهذه الزوجة.. وما ينشأ عن هذه المشكلات من صراعات وخلل واضح في إشباع الحاجات الأساسية المرتبطة بمرحلة النمو وظهور حاجات جديدة ليس من الطبيعي أن تظهر في هذه المرحلة من الطفولة.

وعلى المستوى الآخر تأتي الآثار الاجتماعية المترتبة على زواج الطفلة.. وما يتبعها من متطلبات اجتماعية خاصة بتكوين أسرة وتربية أطفال، بكل ما تعمله هذه المتطلبات من نضج نفسي وجسمي وعقلي واجتماعي، تحسب أنها غير مهيأة له بعد.

موضوع الدراسة ... الأهمية :

لعل الحديث عن أهمية تناول الطفولة والأطفال، يعد درياً من التعزيز الذي لا مسمى له، إذ أنه لا مجال للاختلاف بين الاثنين سواء من العامة أو أهل الاختصاص في العلم على مدى الأهمية الخاصة بهذه المرحلة سواء على المستوى الفردي، فيما يتعلق بشخصية الفرد أو على المستوى الاجتماعي، فيما يتعلق بمستقبل المجتمع على المستويات المحلية والعالمية على حد سواء، ولعل هذا ما دعى إلى اهتمام المنظمات العالمية وفي مقدمتها منظمة الأمم المتحدة للأطفال (يونسف) إلى محاولة حشد الطاقات وتوجيه الجهود على اختلاف مستوياتها ونوعياتها لحماية الطفولة من المخاطر التي تواجهها في جوانب الحياة المتعددة، تعليمياً وصحياً واجتماعياً ونفسياً. وليس أدل على ذلك من النجاح في عقد مؤتمر القمة العالمي من أجل الطفل ١٩٩٠م، واعتبار العقد الأخير من القرن العشرين عقد حماية الطفل، ذلك المؤتمر الذي تبني

أهدافه - المشود تحقيقها حتى عام ٢٠٠٠ - أكثر من ١٥٠ دولة على مستوى العالم. ولاشك أن مستقبل هذه الدول خاصة مع نهاية العقد الأول وبدايات العقد للثاني من القرن الحادى والعشرين، يتوقف بدرجة كبيرة على مدى تحقيقها لهذه الأهداف المنشودة، إذا أخذنا فى الاعتبار أن الأطفال المستهدفين بالحماية فى هذا الإعلان العالمى، يمثلون القاعدة العريضة للشباب الذى سيتولى مسؤوليات العمل والإنتاج فى مجالات الحياة المختلفة وفى جميع بلدان العالم، ولذا أن نتوقع أنه لا مجال لأتصاف الحلول ولا موقع للضعفاء فى مستقبل هذا العالم ويؤكد على هذا المعنى كافة المهتمين واشتغاليين بمجال رعاية الطفولة وحمايتها والنهوض بها وفى مقدمتهم السيدة سوزان مبارك رئيسة الجمهورية ورئيسة اللجنة الفنية الاستشارية، حيث تقول فى تقديمها لمكون الطفولة والأمومة فى الخطة الخمسية الثالثة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية (١٩٩٣/٩٦-١٩٩٧) وإننى على ثقة تامة من أن تحقيق الأهداف الواردة بخطة الطفولة والأمومة سيسهم ليس فقط فى رعاية وحماية وتلمية الطفولة والأمومة وإنما فى الارتقاء بنوعية الحياة فى مصر بشكل عام، حيث أن حجم الطفولة والأمومة يكون حالياً حوالى ٦٥٪ من حجم السكان فى مصر (سوزان مبارك ١٩٩٢ ص ١).

وفى محاربة للتعرف على التراث الطبى السابق الذى كانت الطفولة والأطفال، موضوعاً للدراسة فيه اتضح أن مجال دراسة الطفولة بمراحلها وخصائصها وما يحيط بها من ظروف مؤثرة بدرجة أو بأخرى سواء على المستوى الاجتماعى أو المستوى النفسى، وفى حالاتها المرضية والسوية، قد حظى باهتمام واسع المدى بين الباحثين على

اختلاف منطلقاتهم للنظرية واهتماماتهم البحثية، وليس أدل على ذلك أكثر من المؤتمرات العلمية التى تعقد على مستوى العالم، ومصر خاصة، بشكل منتظم لطرح الموضوعات ذات الصلة بالطفولة للمناقشة، وبحث ما يعترض نموها والقوصية بأنسب السبل والإجراءات لتفادى كافة المعوقات فى سبيل الوصول بأطفالنا إلى أفضل مستوى ممكن من النمو المتكامل على كافة المستويات الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية، إضافة إلى التناول البحثى للهائل من قبل الباحثين سواء على مستوى الدراسات العلمية فى مراحل الماجستير والدكتوراه وما بعدها لأعضاء هيئات التدريس بالجامعات والباحثين بالمراكز العلمية المتخصصة، وما يصدر من مجلات علمية فى علم النفس بشكل عام أو علم نفس الطفل بشكل خاص.

والبحث هنا لا يهتف إلى حصر هذه الدراسات أو تناولها للتأكيد على ما تحظى به الطفولة من اهتمام، ولكننا سوف نذكر فقط بعضاً منها وخاصة تلك التى اتخذت من طفل الريف هدفاً لموضوع دراستها سواء بشكل مباشر أو بشكل غير مباشر. ومن هذه الدراسات ما أجراه محمد بيومى ١٩٨٠ عن حرمان الطفل من الأم وعلاقته ببعض نواحي التكيف الشخصى والاجتماعى (محمد بيومى ١٩٨٠)، ودراسة نادية حسن (١٩٨٤) التى تناولت فيها اتخاذ القرارات وتحمل المسؤولية لدى أطفال المرحلة الابتدائية (نادية حسن ١٩٨٤). ودراسة حسن عبد الفتاح ١٩٨٨ -والتي أجرى فيها مقارنه بين أطفال الريف والحضر فى العودان لدى كل منهما (حسن عبد الفتاح ١٩٨٨). ودراسة مائمه المفتى ١٩٨٨ بعنوان - دراسة مقارنة للتثقل الاجتماعية فى الريف والحضر

المصري - وكان من أهدافها تحديد أوجه التشابه والتباين بين الأساليب التي يبعثها الآباء في الريف والحضر في تنشئة أبنائهم، وكذلك أوجه التشابه والتباين في معاملة الآباء لأبنائهم من ذكور وإناث، وروية الأبناء للاختلافات بين الأساليب التربوية المتبعة من آبائهم وأمهاتهم، وقد اشتملت العينة على عدد (٨٨٩) طفلاً مصرياً، منهم (٥٠٠) يقطنون الحضر، و (٣٨٩) من الريف، وقد راعت الباحثة تساوي العينات في المستويات الاجتماعية والاقتصادية قدر الممكن (ماتسة السفي ١٩٨٨) كما أجرت روية نسوقى دراسة أخرى ١٩٨٩ تناولت فيها أثر الحرمان من الأسرة على السلوك التكيفي - قارنت فيها بين أطفال المؤسسات - والأطفال العاديين (روية نسوقى، ١٩٨٩). وفي عام ١٩٩١ أجرت ناهد رمزي وعادل عازر - دراسة عن ظاهرة عمالة الأطفال. (ناهد رمزي وعادل عازر ١٩٩١). كما أجرت عزة كريم دراسة عن الظروف الأسرية واحتياجات الطفل في ظاهرة عمالة الأطفال (عزة كريم ١٩٩١). وفي دراسة مقارنة للمكونات المعاملية لشخصية الطفل المصري في الريف والحضر، قامت نادية عبد الفتاح الصافوري ١٩٩٢ بتحديد عدة أهداف لدراستها، منها .. للوقوف على المكونات المعاملية لشخصية الطفل المصري من خلال مقاييس (استفهام الشخصية للمرحلة الأولى واستخبار الشخصية لأيزنك للأطفال)، ورصد الفروق بين الجنسين في البيئتين الحضرية والريفية، وقد طبقت الدراسة على عينة قوامها (٨٧٦) طفل من الجنسين مسممين إلى مجموعتين، مدن (٤٣٤) وقرى (٤٤٢). (نادية عبدالفتاح، ١٩٩٢). وفي دراسة تناولت الطفل العامل وطفل المدرسة في الريف، حدد حمام الدين الجارحي ١٩٩٤ أهدافاً في رصد أسباب

عمالة الأطفال في الأعمال الزراعية، وتحديد ظروف عمل الأطفال في الأعمال الزراعية في الريف، وبيان ما إذا كان هناك فروق جوهرية بين الطفل العامل وطفل المدرسة في كل من التوافق النفسي الاجتماعي وتقدير الذات، وكذلك بين الطفل العامل لدى أسرته وتعليمه العامل الذي للغير، وأخيراً تحديد الارتباط بين التوافق بيمديه وتقدير الذات لدى طفل المدرسة والطفل العامل، كلاً على حدة وقد اشتملت الدراسة على (١٥٠) طفل وطفلة، موزعين على مجموعات ثلاث (أطفال مدارس، أطفال يعملون لدى الأسرة، أطفال يعملون لدى الغير) (حمام الدين الجارحي ١٩٩٤). وفي العام نفسه ١٩٩٤ أجرى عزت الطويل دراسة تناولت فيها الأبعاد النفسية والتربوية لعملية التنشئة الاجتماعية للطفل (عزت الطويل ١٩٩٤). وفي دراسة مقارنة بين أطفال الريف والحضر في اتجاهات الأطفال نحو المكتبة، حددت ليلى كرم الدين ١٩٩٤ أهداف لدراستها في رصد وتحديد المعالم الأساسية لاتجاهات أطفال مرحلة التطعيم الأساسي نحو المكتبة بمختلف أبعادها ومقوماتها، إضافة إلى المقارنة بين اتجاهات كل من أطفال الريف والحضر والأطفال من الجنسين نحو المكتبة، والتعرف على العلاقة بين هذه الاتجاهات والعمر اللزمني للطفل ونسبة تكائه والسنن التعليمية للوالدين، وقد طبقت الباحثة مقياس الاتجاه نحو المكتبة الذي تم تصميمه في هذه الدراسة، على (٧٥٤) طفلاً وطفلة ممن يتراوح أعمارهم بين (٦: ١٥) عام موزعين على مجموعات تضم الريف والحضر في مراحل عمرية مختلفة ممن يترددون أو لا يترددون على المكتبة (ليلى كرم الدين ١٩٩٤: ٦٠٣- ٦٥٣). وفي عام ١٩٩٧ أجرى جمال حمزة دراسة بعنوان عمالة الأطفال - روية

الخاصة في حياة الإنسان، تلك الأهمية التي أصبحت من قبيل المسلمات العلمية.. حيث يتوقف نجاح الإنسان في مسيرة حياته المستقبلية، على مدى ما يتحقق له من نجاحات في مرحله للطفولة، وتتمثل هذه النجاحات في مقدار ما تحقق من إشباع متوازن لحاجات الطفل للنفسية والجسمية، وما اكتسبه من مهارات اجتماعية، وما نما لديه من قدرات عقلية وبنى معرفية.

وعلى الجانب الآخر من دراستنا - يأتي متغير الزواج، باعتباره أيضاً واحد من أهم الموضوعات التي أثارت اهتمام الباحثين سواء في علم النفس أو في غيره من العلوم الإنسانية بشكل عام. ومن الملاحظ أن معظم الدراسات في هذا المجال قد انصبحت على التوافق للزواج في علاقته ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية، ومن هذه الدراسات، الدراسة التي أجرتها نادية البنا ١٩٧٦ عن مدى انطباق الصورة الالديه على الزوج وعلاقتها بالتوافق الزوجي واختيار القرين (نادية البنا ١٩٧٦)، ودراسة ماري حبيب ١٩٨٣ عن الإدراك المتبادل للزوجين في العلاقات الزوجية المتوفرة والتي أوضحت فيها أن التوتر يمثل سمة أساسية في كل العلاقات الزوجية بسبب اللقعات النفسية اللاسوية لأحد الزوجين أو كلاهما. (ماري حبيب ١٩٨٣) ودراسة (سعيدة محمد ١٩٨٥) عن الحاجات النفسية للمرأة المصرية وعلاقتها بالتوافق للزوجي، ودراسة (هدى فتاوى ١٩٨٦) .. التي تناولت فيها مفهوم الذات لدى المتزوجين وغير المتزوجين (هدى فتاوى ١٩٨٦)، ودراسة نادية قاسم ١٩٨٨ عن أسس الزواج لدى الطالبات الجامعيات (نادية قاسم ١٩٨٨) ودراسة كوثر إبراهيم ١٩٩٠ عن الزواج غير المتكافي

نفسية، حيث تناول الأسباب المؤدية لعماله الطفل والآثار النفسية المترتبة على الطفل من عمله في هذه المرحلة (جمال حمزة ١٩٩٧). وفي سعيد مصر أجرت إيمان محمد صبرى ١٩٩٨، دراسة على عمالة أطفال الصعيد من منظور نفسي اجتماعي، كان هدفها الأساسي رصد الفروق بين الأطفال العاملين (ذكور/ إناث) في كل من الظروف التعليمية، والظروف الخاصة بعمل الأطفال، والظروف الأسرية، والقدرة على تكوين روابط اجتماعية (المداقة)، والتمنيات المستقبلية (مستوى الطموح)، والنمط المعرفي المميز لشخصياتهم (الانفتاح - التروى) (إيمان محمد صبرى، ١٩٩٨). كما أجرت دراسة أخرى بالاشتراك مع سامي عبد القوي ١٩٩٧ - تناولاً فيها سوء استخدام المراهق المتطاهرة لدى الأطفال من منظور نفسي اجتماعي. كانت العينة تشمل أطفال ذكور عاملين منملمين للكلّة وحاولت الدراسة معرفة ما هي الظروف التي دفعهم إلى الإدمان وما هي سمات شخصيتهم من خلال اختبار أيزنك للأطفال. (سامي عبد القوي وإيمان محمد صبرى، ١٩٩٧). وفي دراسة تحليلة لعماله الأطفال في الوطن العربي، تناول محمد عبد الجواد محمود ١٩٩٨ بالتحليل نظاهرة عمالة الأطفال من حيث الحجم والخصائص والسمات المؤدية والآثار المترتبة عليها، وإتجاهات المولجة والعلاج ثم اقترح مشروعاً لمدرسة الطفل العامل. (محمد عبد الجواد، ١٩٩٨) هذا إضافة إلى عدد هائل من الدراسات التي لا يتسع المقام لحصرها جميعاً .

ويمكن هذا الكم الكبير من الدراسات التي تناولت الطفولة في مراحلها ومشكلاتها وحاجاتها المختلفة، وفي حدود ما تم حصره من التراث البحثي السابق، مدى اهتمام الباحثين بهذه المرحلة العمرية ذات الأهمية

(Quigley, B. and Leonard, K. 1996 P. 355-70)
 وأخيراً دراسة كل من كوهان وبرادبرى (Cohan 1997)
 and Bradbury 1997) والتي قلما فيها بدراسة الأحداث
 الحياتية السلبية والتفاعل الزوجي المتزوجين حديثاً.
 (Cohan, C.L. and Bradbury, T.N. P.114-28,)
 (1997).

ويوضح من هذه الدراسات .. أن الاهتمام الأساسى
 كان لتغير التوافق الزوجي بين الأزواج في الحالات
 العمرية الطبيعية .. ولم تتطرق دراسة واحدة سواء عربية
 أو أجنبية إلى موضوع زواج الأطفال وهو ما يضمن مزيداً
 من الأهمية على موضوع البحث الحالي .

وبعد فإن الزواج .. كان ولا يزال يمثل ثقافياً واجتماعياً
 ونفسياً أيضاً أحد ممكنين لبلوغ الإنسان مرحلة الرشد ..
 ويأتى المحك الآخر متمثلاً في القدرة على العمل المستقر .
 فالإنسان العاقل السرى نفسياً هو القادر على العمل وتكوين
 الأسرة .. ويظل السحكان معاً دلاله على الصحة النفسية
 التي لخصها فرويد بقوله أنها تمنى القدرة على الحب
 والعمل معاً .

أما الآن فقد أصبحنا نرى الأطفال يعملون ويتزوجون
 أيضاً فهل يعنى ذلك تنحراً في مفهوم الرشد ومظاهرة ..
 أم أن ذلك يعكس خللاً في البناء الاجتماعى الذى انعكس
 على البناء النفسى للأطفال فيجعلهم يعملون .. خاسرين
 بذلك طفولتهم .. ويتزوجون ويتجبن أطفالاً لا يجدون
 من ينقل لهم خبرات التعامل مع الحياة وتحقيق التوافق
 النفسى بمعناه المحدد ؟

لقد شرع الله سبحانه وتعالى الزواج وجعله مودة
 ورحمة وحث عليه وذلك في قوله تعالى (ومن آياته أن

كوثر إبراهيم ١٩٩٠)، ودراسة بيومي خليل عام ١٩٩٠
 عن مفهوم الذات وأساليب المعاملة الزوجية وعلاقتها
 بالتوافق الزوجي (محمد بيومي ١٩٩٠)، ثم دراسة مجده
 أحمد ورزق سند ١٩٩٥ عن التوافق الزوجي وعلاقته
 بتضيق الحياة (مجده أحمد ورزق سند ١٩٩٥)، ولم
 يكن الاهتمام بدراسة التوافق الزوجي بأبعاده المختلفة
 مثيراً لاهتمام الباحثين العرب فقط بل أن عنداً غير
 محدود من الباحثين الأجانب قد اهتموا أيضاً بدراسة هذا
 الموضوع فنذكر منهم على سبيل المثال لا الحصر .. دراسة
 افسارى ١٩٧٦ Avari عن العلاقة بين نجاح الزواج
 وتحقيق الذات لدى الأزواج المتزوجين من عاملات
 (Avari, S.1978) (دراسة بيت ١٩٧٦ Beth عن للعاطفة
 والمكانة وأثرهما على للتوافق الزوجي Beth L. 1976)
 (p. 57)، ودراسة هل ١٩٧٦ Hall عن العلاقة بين مفهوم
 الذات والتوافق الزوجي لدى طلاب وطالبات الجامعة
 المتزوجين (Hall. 1976) وأهم ما يهينا من نتائج هذه
 الدراسة، وجود ارتباط موجب بين التوافق الزوجي
 ومتغيرات العمر والعبء الدراسى وتقدير للنجاح، ودراسة
 برنستلين ١٩٧٩ Brensteninilen عن العلاقة بين نجاح
 الأزواج وتقدير الذات لدى الزوجات العاملات وغير
 العاملات (Brensteninilen M. 1979).

ومن الدراسات الحديثة نسبياً في هذا المجال، نجد
 دراسة كل من ليونارد وسينكاك ١٩٩٦ Leonard and
 Senchal، والتي تناولت الاستقراء المستقبلى للمدانة
 الزوجية لدى الزوج بين المتزوجين حديثاً، (Leonard,
 K.B. and Senchal, M. 1996 P. 369-80)، ودراسة
 أخرى قام بها كل من كويجلى وليونارد ١٩٩٦ أيضاً
 عن تلاشى عدوانية الزوج في السنوات الأولى للزواج

وتشير الإحصاءات الرسمية في مصر إلى أن (١٨،٢ ٪) من النساء المتزوجات زواج أول سنهن أقل من (١٦ سنة) وهي نسبة لا يجب أن يستهان بها (الجهاز المركزي للتعبئة والإحصاء، ١٩٩٢)، وفي إطار مسألة للزواج المبكر للإناث ثمة نقاط يجب التركيز عليها لإبراز مدى انتهاك الطفلة الأنثى نفسياً وجسدياً ومنها على سبيل المثال الأضرار المسببة للناجحة عن الحمل والإنجاب (Zenab, S. - ١٩٩١) وفي الوقت الذي تسعى فيه الدولة إلى حماية الطفولة وسن القوانين الخاصة بها، إلا أن الممارسات الاجتماعية السائدة في المناخ الثقافي والاجتماعي فليما تهدر هذه القوانين من ناحية وتحمي الطفل من حقوق أخرى أساسية من ناحية أخرى.

إذ يعاني الطفل العربي بصفة عامة والمصري بصفة خاصة من وجوده في مناخ ثقافي وقيمي يحول دون التطبيق الكامل للقانون الذي يحمي حقوقه بالإضافة إلى أنه يكتبل قدرته على الخلق والابتكار والإبداع (زينب شاهين، ١٩٩٣، ٢٦١)، وليس أدل على الحماية الرسمية للطفل عالمياً مما أصدره مؤتمر القمة العالمية من أجل الطفل عام ١٩٩٠ (جامعة الدول العربية ١٩٩٧ - ١: ٥) وما أصدره السيد رئيس الجمهورية في إعلان عقد حماية ورعاية للطفل المصري خلال الأعوام (١٩٩٩/٨٩).

أما في مجال الحاجات النفسية، ثأني معظم الدراسات لتناول طلاب الجامعة كمجتمع للدراسة .. ومنها على سبيل المثال، دراسة محمد عبد الظاهر الطيب ١٩٧٤ وهي دراسة مقارنة للحاجات النفسية لدى المكفوفين والبصيرين (محمد عبد الظاهر ١٩٧٤)، ودراسة محمد عبد العال ١٩٨٣ التي أجري فيها مقارنة للحاجات النفسية لدى المتطرفين وغير المتطرفين من الشباب الجامعي

خلق لكم من أنفسكم أزواجاً لتسكنوا إليها وجعل بينكم مودة ورحمة إن في ذلك لآيات لقوم يفتكرون) صدق الله العظيم (الآية ٢١) من سورة الروم)، كما ذكر رسول الله (ﷺ) أن من استطاع ملك الباءة فليزوج، وقد وضع للزواج أيضاً مجموعة من القواعد والأسس التي يتضمن أن يعيش الزوجين حياة سعيدة، من ضمن هذه الشروط وجود القدرة الجسمية والعقلية على تحمل مسئوليات الزواج وتبعاته. ولكننا نجد مجموعة من السلوكيات الخاصة بالزواج في المجتمع الريفي على وجه الخصوص ليست صحيحة أو سليمة ومنها على سبيل المثال زواج الفتاة والفتى رخصواً الفداء في سن صغيرة جداً أقرب ما تكون منها إلى الطفلة بحيث يمثل لها الزواج نقلة خطيرة تؤثر عليها نفسياً وصحياً، في عمر لم يكمل فيها نمو الشخصية بأركانها الأساسية، تلك الأركان اللازمة للتوافق النفسي والاجتماعي بمعناه العام والتوافق الزوجي بشكل خاص.

أن زواج الفتاة في عمر مبكر أضره في تأثيره النفسي والجسمي بما تتعرض له الطفلة من جراء عملية الختان، وتفسير الإحصاءات إلى أن نسبة ٩٥ ٪ من الإناث في السن (٣-١٢ سنة) تجري لهن عملية الختان، وأن هذه العملية شارس على نطاق من أوسع في الريف والمناطق الشعبية في مصر (ماهر مهران ١٩٩١ : ٤٠-٤١).

ولاشك أن النوافع التي تحرك سلوك أهل نحو ختان الفتاة، أو زواجها في عمر مبكر، تتحدد في الرغبة الاجتماعية للمتمثلة في الحفاظ على الأنثى وحماتها أخلاقياً وذلك استناداً إلى العادات والتقاليد التي تحكم قسماً كبيراً من المجتمع المصري عامة وريف مصر بشكل خاص.

ويتضح من مجموعة الدراسات التي تناولت احتياجات الطفل في مصر أنها تأتي في إطار الخدمة الاجتماعية أكثر من كونها دراسات لاحتياجات للنفسية بالمعنى المحدد لهذا المفهوم وهو ما نجينا في المقام الأول من مطلق التخصص على الأقل... دون أن يقلل ذلك من أهمية هذه الدراسات السابقة.

وبناء على ماسبق يمكن تحديد أهمية الدراسة الحالية في الآتي:

١- يمثل الزواج الطريق للشرعى الوحيد لحدوث الحمل والإنجاب، إلا أن حدوث هذا الحمل والولادة مع عدم توافر الظروف المصحبة والنفسية المناسبة يعد سبباً أساسياً في وفاة أكثر من نصف مليون امرأة منهن ٩٩٪ في العالم النامي. (البنك الدولي للإنشاء والتعمير ١٩٩٠-١٠٦) فكيف تكون الطفلة في مرحلة التكوين الجسمي والنفسى وتحدث لها مثل هذه القلة، الأمر الذى يؤدي إلى العديد من المشكلات التي قد تصل إلى وفاة الأمهات لذلك تأتي الدراسة الحالية لتحاول رصد الواقع الفعلى لهذا القطاع من الزوجات والأمهات (الأطفال) ؟

٢- إن إنجاب الطفلة الأنثى لطفل يؤدي إلى حدوث العديد من المشكلات الصحية وينتج عنها العديد من أنواع الإعاقات للطفل مثل التخلف العقلى إلخ (National Population Council, 1989,14).

٣- تنف الزيادة السكانية عبقة في تحقيق التنمية والتي تبذل الدولة جهوداً كبيرة للحد من هذه الزيادة التي تقضى على كل تقدم، حيث إن الفترة التي تستلعب فيها المدينة، الإنجاب، أن تعجز تصبح فترة طويلة

(محمد عبد العال ١٩٨٣)، ودراسة سعيدة محمد ١٩٨٥ عن الحاجات النفسية للمرأة المصرية وعلاقتها بالتوافق الزوجي (سعيدة محمد ١٩٨٥) وهذه الدراسة هي الأقرب لموضوع البحث الحالي، ثم تأتي دراسة نبيه اسماعيل ١٩٨٦ عن الدافع للإنجاز من حيث علاقته بترتيب الحاجات النفسية لدى طلاب الجامعة (نبيه اسماعيل ١٩٨٦).

كما أجرت سعيدة اسماعيل دراسة أخرى ١٩٩٠ عن الحاجات النفسية للمرأة المسنة (سعيدة محمد ١٩٩٠)، ثم أجرى سامى عبد القوى ١٩٩٤ دراسة عن الحاجات النفسية لدى طلاب الجامعة (سامى عبد القوى ومحمد أحمد ١٩٩٤).

أما عن الحاجات المختلفة للأطفال فقد أجرى طلعت السروجي ١٩٨٩ دراسة بعنوان مؤشرات تخطيط احتياجات الطفولة في مصر - دراسة مقارنة بين الريف والحضر (طلعت منصور السروجي ١٩٨٩)، كما قام عماد حمدي داود ١٩٩٢ بدراسة أخرى تحمل عنوان - مؤشرات تخطيطية لإشباع احتياجات الطفولة في القرية المصرية (عماد حمدي ١٩٩٢)، وحول قياس وعى الأمهات برعاية أطفالهن قدمت كل من ليلى الخضرى وموهاب عياد ١٩٩٢ - دراستهما بعنوان قياس الوعى الصحى والفئذائى والتربوي للأمهات فيما يتعلق برعاية أطفالهن (ليلى الخضرى وموهاب عياد ١٩٩٢). ثم جاءت دراسة الهام عفيفي ١٩٩٢ - لتقوم أنشطة مراكز خدمة طفل الريف خلال الفترة من ١٩٨٦-١٩٩١ (الهام عفيفي ١٩٩٢). وفي إطار دراسة التخطيط لحماية طفل الريف أيضاً قدم محمد عويس ١٩٩٦ - دراسته بعنوان تخطيط برنامج الحماية الاجتماعية لطفل الريف المصرى (محمد محمود عويس ١٩٩٦).

- ٦ - كيف يعامل الزوج زوجته (مبحوثات الدراسة) ؟
- ٧ - ما مدى موافقة المبحوثة على زواج أبنيتها مستقبلاً في مثل سنها ؟
- ٨ - ما هي مصادر الفجوة للطفلة المتزوجة ؟
- ٩ - ما هي مشاعر الطفلة المتزوجة وهي مقبلة على الزواج كما عبرت عنها مبحوثات الدراسة ؟
- ١٠ - ما هي اللصائح التي تعطىها الطفلة المتزوجة لكل من يريد أن يزوج أبنيتها مبكراً ؟
- ١١ - ما هو رأى الطفلة المتزوجة في موضوع الزواج بصفة عامة ؟ (ويجب عليه الجزء الثاني من الاستبيان).
- ١٢ - ما هي الحاجات النفسية الكامنة لدى الطفلة المتزوجة ؟
- ١٣ - ما هي أكثر الحاجات إلحاحاً كما تبدو في الأولوية النسبية ؟
- (يجيب على السؤالين ١٢ : ١٣ اختبار محمد عبدالظاهر الطيب المطون باختبار كلمة الجمل للحاجات النفسية).
- المتغيرات الرئيسية للدراسة :**
- ١ - الحاجات النفسية.
- ٢ - أطفال الريف (الإناث).
- ٣ - الزواج.
- إننا نفضل أن نبدأ بتحريف الزواج بصفته متغير محوري في هذا البحث.

مما يعنى المزيد من الأطفال - (M.N.F, 1991, 10)

(11) مع رفض الزوج في المجتمع الريفي أن تقوم زوجته بمنع الحمل أو الاتجاه نحو تنظيم الأسرة.

٤ - تسعى الدراسة الحالية إلى التعرف على الآثار النفسية التي تحدث لهذه الطفلة الزوجة نتيجة لزواجها المبكر والذي قد يشكل خطورة على نفسها وأطفالها فيما بعد وكذلك الظروف الاجتماعية والأسرية التي تجبرها على الزواج.

٥ - كما تعنى لتحديد الحاجات النفسية للطفلة المتزوجة، وأولوية هذه الحاجات تبعاً للأولوية النسبية لها.

مشكلة الدراسة :

تتعلق الدراسة الحالية من تساؤل رئيس مؤداه ما هو الواقع النفسي والاجتماعي للطفلة المتزوجة في مصر؟ ويتفرع عن هذا السؤال عدة تساؤلات أخرى هي :

(الأسئلة من ١ : ١٠ يجيب عليها الجزء الأول من الاستبيان وهو الجزء المقروح).

- ١ - ما مدى موافقة الطفلة المتزوجة على الزواج مبكراً ؟
- ٢ - ما هي الأسباب التي دعت أسرة الفتاة إلى تزويجها مبكراً ؟
- ٣ - كيف أثر الزواج المبكر على صحة الفتاة جسمانياً من وجهة نظرها ؟
- ٤ - ما هو سلوك الطفلة تجاه قرار الأسرة بتزويجها ؟
- ٥ - ما الموقف الفعلي للرسمي من زواج الطفلة كما ظهر في عقد القران (المأذون) والطبيب أثناء قيامه بتسكين الطفلة ؟

الزواج - المفهوم :

يعبر الزواج عن ارتباط يتم بين رجل وامرأة في ضوء العادات والتقاليد والأعراف على سبيل أساس اختيار كل منهما الآخر. ويرى مارشال جونز أن الاختيار للزواج يعتمد إلى حد كبير على شخصية الفرد التي كونها من تجاربه وخبرائه السابقة وكذلك ثقافته (سامية حسن، ١٩٧٣، ٢١) إلا أنه في حاله دراستنا هذه فليس هناك مجال للاختيار بل في الأغلب الأعم أن الاختيار هنا هو اختيار الوالدين، حيث تفرض الأسرة زوج بعينه على طفلة ويحدث ذلك أكثر ما يحدث في ريف وصعيد مصر.

ويؤكد الأسلوب الرأى في الاختيار للزواج اهتمامهم بالاعتبارات الاجتماعية والاقتصادية ونادراً ما يعنى أدنى اهتمام للمرحلة المصرية التي توجد فيها الفتاة والتي تكون في بدايات مرحلة البلوغ وهي مرحلة تتميز بالحيد من التغيرات. ورغم أن للزواج بصفة عامة بطوى على جانب بيولوجى وجانب لاجتماعى وآخر نفسى إلا أن زواج الطفلة كمرحلة أسرتها يفتقر إلى الجانب البيولوجى لأنها ما زالت في مرحلة التكوين، وغالباً ما يفتقد للجانب النفسى حيث لا ينظر إلى اتجاهات الطفلة أو قدرتها على مراعاة متطلبات الزواج.

وقد بينت فوزية دياب في إحدى دراساتها عن أن الأسلوب السائد في الاختيار للزواج في الريف المصرى هو الأسلوب الولادى حيث يختار الوالدين الحروس بل إنهم يقومون بإنجاز كل الخطوات المتضمنة في عملية تزويج ابنتها (سامية الساعى، ١٩٧٣، ٨٢-٨٤).

التحديد الإجرائى للزواج في البحث : هو حدوث زواج رسمى بين شاب أو رجل وطفلة في مرحلة التكوين

(النفسى والجسمى) بموافقة أسرتهما، مع حدوث تمايل من قبل أسرة الطفلة بخصوص سنّها. حتى تبدو الإجراءات قانونية في السجلات الرسمية.

الطفولة المتأخرة :

تناولت كثير من الدراسات مفهوم الطفولة بالتمريف تمشياً مع سياق كل من هذه الدراسات ومطابعتها المميز وقد أوضح علم النفس أن الطفولة عبارة عن مراحل عمرية محددة يمر بها الإنسان منذ الميلاد حتى البلوغ الذى يتراوح بين (١١ : ١٤ سنة) ويضم بخصائص نفسية معينة.

يلاحظ وجود بعض الخلاف حول تحديد بداية ونهاية كل مرحلة من مراحل الطفولة، كما يوجد خلاف حول تحديد نهاية الطفولة ذاتها فهناك من يرى أنها تنتهى عند الثانية عشرة ومن يرى أنها تقف عند حد الثالثة عشرة وفريق ثالث يرى أن الطفولة ممتدة حتى الخامسة عشرة وهي بداية المراهقة وقد يكون مرجع ذلك إلى أن نمو الطفل يعتمد على قدرات ذاتية لكل طفل على حدة (إيناس حسن، ١٩٩٥، ١٦).

تعتبر المرحلة التي يحدث فيها الزواج بالنسبة للطفلة الأتلى بدءاً من سن الثانية عشرة هي بدايات فترة البلوغ وهي فترة تدخل فيها حيث لا يعتبر الطفل نفسه طفلاً بسبب ما يطرا على جسمه من تغيرات. ففي فترة البلوغ يحدث بداية لنمو الأعضاء الجنسية والجسمية وتمتد فترة البلوغ من سن ١٠ إلى سن ١٥،٥ سنة حيث يحدث اكتمال التغيرات الجنسية والجسمية (فؤاد أبو حطب وآمال صادق، ١٩٩٧، ٢٨٧-٢٩١).

الحاجة إلى الحب وحاجات تكاملية مثل الحاجة إلى الخبرات (Prescott, 1938) ويعرف حامد زهران (١٩٧٤) الحاجة على أنها مدى ضروري لاستقرار الحياة نفسها (حامد زهران، ١٩٨٤).

لقد اختلف الباحثون حول المعنى الذي يمكن أن يطرحه مفهوم الحاجة ويرى البعض أنه يماثل مفهوم الرغبة Desire، للعافز Incentive، الاهتمام (سامي عبد القوي، محمد أحمد ١٩٩٤، ٩٨)، أن الحاجات مرتبطة بالدوافع وناشئة عنها حتى يسعى الإنسان لإشباعها فيحفظ بذلك نوعه (فرج عبد القادر وآخرون، ب ت، ١٧٣).

إن ثقافة المجتمع تؤثر في خصائص الحاجات وأهميتها بالنسبة لكل من الذكور والإناث وذلك من خلال ما يملوه المجتمع ويحدده من أنوار لكل منهما (أنور الشراقى، ١٩٨٤، ١٧٤-١٧٥) وتشير هورنى Horney إلى مجموعة من الحاجات التي أسمتها الحاجات العصابية Neurotic needs لأنها تعتبر طرقاً غير منطقية لحل المشكلات الخاصة باضطراب العلاقات الإنسانية ولخصت هورنى هذه الحاجات في ثلاث مجموعات :

- التحرك نحو الناس كالحاجة إلى الحب.

- التحرك بعيد عن الناس كالحاجة إلى الاستقلال.

- التحرك ضد الناس كالحاجة إلى القوة (عبد الروود، ١٩٨٨، ٢٠).

تلعب الحاجات دوراً أساسياً في تحريك السلوك الإنساني بل يرى البعض أنها القوى الأساسية له وأن مفتاح السيطرة على السلوك وتوجيهه إنما تكمن في فهم الحاجات والدوافع (أحمد فائق ومحمود عبد القادر، ب ت، ٣).

ويرى البعض أن الفترة من (١١ : ١٥ سنة) تتميز بالتغيرات السريعة والمتلاحقة ويكون للفرد فيها غريب الأطوار، انفعالياً، غير مستقر نفسياً واجتماعياً قلق، متوتر... الخ (مجدي أحمد، ١٩٩٦، ١٥٣) وهذا يعنى أنه لابد من احتواء الفتى أو الفتاة في هذه المرحلة حتى لا يمر بأدنى درجة من المشكلات والصعوبات.

وليس أخطر من أن تصارع الأسرة بتزويج بناتها الأطفال لمجرد أنهم قد بدأ عليهم بإشثار البلوغ.

التحديد الإجرائي للطفولة :

هو ما تنص عليه مشروعات الاتفاقيات والمواثيق الدولية من أن الطفل (هو كل إنسان حتى سن ثمانية عشر إلا إذا بلغ سن الرشد قبل ذلك بموجب قوانين بلده) (الهام عيلفى، ١٩٩٣، ٤٠)

الحاجات :

قدم ماسلو Maslow (١٩٣٤) ترتيباً للحاجات بطريقة هرمية تبدأ بالهجات الفسيولوجية ووصولاً إلى تحقيق الذات (Maslow, 1943) ولقد ساعدت قائمة موارى للحاجات ماسلوا في وضع قائمة حاجاته ولقد أشار ماسلوا إلى أن الحاجات الدنيا يجب إشباعها أولاً حتى يتمنى إشباع الحاجات العليا في التنظيم الهرمي، أن الحاجة الأكثر غلبة تعمل كمركز للتنظيم السلوكي، ويختلف نظام الحاجات لدى الأفراد باختلاف مراحل عمرهم (ممدوح الكيلاني، ١٩٨٧، ١٤).

يقسم برسكوت Prescott (١٩٣٨) الحاجات الأساسية العامة للفرد إلى حاجات فسيولوجية (مليس، مأك، الخ) وحاجات خاصة بنظام العمل والراحة وحاجات خاصة بالنشاط الجنسي، وحاجات اجتماعية مثل

الإجراءات المنهجية :

(أ) العينة :

تم أخذ العينة من القرى الآتية: دمشق، سودة، طوخ، الخليل، الأخصاص، صفط اللبن، طحا الأعمدة وكلها قرى صغيرة تابعة لمحافظة السويدا واشتملت العينة على ٣٠ فتاة تزوجن في سن مبكرة جداً وقبل السن القانونية (١٦ سنة).

ونظراً لخصوصية موضوع الدراسة .. فقد تم اختيار العينة بطريقة الصدفة بعد التأكد من انطباق شرط الزواج المبكر على كل واحدة مع قبولها لأن تكون ضمن عينة البحث.

خصائص العينة :

١- من حيث العمر :

أ- عمر الزواج للزوجة والزوجة :

التعريف الإجرائي للحاجات في دراستنا فهي ما يقيسه اختبار الحاجات النفسية (محمد عبد الظاهر للطبيب) والذي يشمل الحاجات التي لا تعبر عن نفسها إلا في تعبيرات ذاتية أو تعبيرات شبه موضوعية كالخطط والتدعيات والحاجات الكامنة (المكبوتة) وهي :

- ١ - القصور أو لوم الذات Repressed Abasemen
 - ٢ - العدوان المكبوت Repressed Aggression
 - ٣ - المعرفة المكبوتة Repressed Cognizance
 - ٤ - السيطرة المكبوتة Repressed Dominance
 - ٥ - الاستعراض المكبوت Repressed Exhibition
 - ٦ - الجنس المكبوت Repressed Sex
 - ٧ - الجنسية المثلية Repressed Homosexuality
 - ٨ - الاستئجاب Repressed Succorance
- (محمد عبد الظاهر، ب، ت، ٥)

جدول رقم (١) يوضح خصائص العينة من حيث العمر الذي تزوجت فيه الفئات وكذلك عمر زوجها

سن الزواج		العمر	الطفلة المتزوجة		العمر
%	ك		%	ك	
٥٦,٥%	٢	١٩ - ٢٠	٥٣,٥%	١٦	١١ - ١٢
٢٠%	٦	٢١ - ٢٢	٤٦,٥%	١٤	١٣ - ١٤
١٦,٥%	٥	٢٣ - ٢٤			-
٣٣,٥%	١٠	٢٥ - ٢٦			-
١٣,٥%	٤	٢٧ - ٢٨			-
٦,٥%	٢	٢٩ - ٣٠			-
١٠٠%	٣٠	الإجمالي	١٠٠%	٣٠	الإجمالي

ب- من حيث العمر الحالي للزوجة :

جدول رقم (٢) يوضح خصائص العينة من حيث
عمر المبحوثة حالياً

العمر	الفئات المتزوجات	
	ك	%
٢٠ - ١٩	١٥	٥٠%
٢٢ - ٢١	٨	٢٦,٥%
٢٤ - ٢٣	٥	١٦,٥%
٢٦ - ٢٥	٢	١٦,٥%
الإجمالي	٣٠	١٠٠%

يشير جدول رقم (٢) إلى أنه قد إنقضت فترة لا تقل عن أربع سنوات متزوجة وتصل إلى عشر سنوات وتجد أن نصف عينة الدراسة (٥٠%) تتراوح أعمارهن من ٢٠-١٩ سنة إلى ذلك فيه السن من ٢١-٢٢ سنة بنسبة (٢٦,٥%) ثم فئة السن من (٢٣-٢٤) سنة بنسبة ١٦,٥% وأخيراً ينخفض نسبة السن في فئة العمر من ٢٥-٢٦ % ليصل إلى ٦,٥%.

يشير جدول رقم (١) إلى أن سن الزواج يتراوح ما بين ١١ عام- ١٤ عام وكانت نسبة الأطفال الإنثى الثلاثي تزوجن من سن ١١-١٢ سنة (٥٣,٥%) بينما من تزوجن من سن ١٣-١٤ عام كن (٤٦,٥%) وهي من مبكرة جداً لمعرفة معنى ولوجبات الزواج، أما بالنسبة للسن الذي تزوج فيه للرجل (زوجها) فكان في الأغلب الأعم أكبر منها بما لا يقل عن ست سنوات وتشكل الفترة السنوية من ٢٥-٢٦ سنة أكبر نسبة (٣٣,٥%) ثم فيها الزواج بالنسبة للذكور يليها فترة السن من ٢١-٢٢ سنة وكانت النسبة (٢٠%) ثم من سن ٢٣-٢٤ سنة وكانت النسبة بالنظر إلى العينة الكلية (١٦,٥%) لتخفيض النسبة في السن من ٢٧-٢٨ سنة فكانت (١٣,٥%) ويتسارع فترة السن من ١٩-٢٠ حيث حصلاً على نسبة (٦,٥%).

٢- من حيث التعليم :

جدول رقم (٣) يوضح خصائص العينة من حيث تعليم الزوجة وتعليم زوجها

نوع التعليم	الفئة المتزوجة		زوجها	
	ك	%	ك	%
أمية / أمية	١٦	٥٣,٥%	١٢	٤٠%
مرحلة ابتدائية	١٠	٣٣,٥%	٩	٣٠%
مرحلة إعدادية	٤	١٣,٥%	٦	٢٠%
دبلوم فنى	-	-	٣	١٠%
الإجمالي	٣٠	١٠٠	٣٠	١٠٠%

٤- من حيث عدد الأبناء :

جدول رقم (٥)

يوضح خصائص العينة من حيث عدد أبنائها

الفئة المتروجة		عدد الأطفال
ك	%	
١٢	٤٠٪	٣-٢
١٥	٥٠٪	٥-٤
٣	١٠٪	٧-٦
٣٠	١٠٠٪	الإجمالي

يشير جدول رقم (٥) إلى عدد الأطفال التي أنجبتهم الفئة ومع العلم أنه مازال هناك أمامها فرصة كبيرة لإنتاج المزيد من الأطفال نتيجة لصغر سنهم وكانت أكثر من نصف العينة لديهم من ٤-٥ أطفال وذلك بنسبة (٥٠٪) إلى ذلك من كان لديها من ٢-٣ أطفال وكلفت النسبة (٤٠٪) ومن كان لديها من ٦-٧ أطفال كلنت نسبتهن (١٠٪) مع ملاحظة أن من كان لديها (٦-٧) أطفال قد تزوجت في سن الثالثة عشر تقريباً أما من كان لديهم طفلين أو ثلاث فهن في سن من ١٩-٢٠ سنة ولديهن العديد من المشاكل مع الزوج وتركبن منزل الزوجية وأقمن عند أهلهم، أغلب أفراد العينة يتدرجون من مستوى اقتصادي منخفض، ومن أبرزهم أربعين، يعمل الأب بالزراعة والأم ربة منزل كانت للمبحوثة هي أول زوجة.

يشير جدول رقم (٦) إلى أن أكثر من نصف عينة الدراسة (الإناث) أميات بنسبة (٥٣,٥٪) إلى ذلك من خرجن من مرحلة التعليم الابتدائي ليصلن إلى (٢٣,٥٪) أما من خرجت من المرحلة الإعدادية قبل اكتمال للدراسة كن (١٣,٥٪) أما بالنسبة لتعلم الزوج فهو (٤٠٪) أميون أما من خرج من التعليم الابتدائي كان (٣٠٪) فمرحلة الإعدادية وحصلوا على (٧٠٪) وأخير من حصل على دبلوم فني سواء تجاري أو صناعي لم يتجاوز نسبة (١٠٪).

٣- من حيث عمل الزوج :

جدول رقم (٤)

يوضح خصائص العينة من حيث عمل الزوج

الفئات المتروجات		العمر
ك	%	
١٨	٦٠٪	فلاح
٤	١٣,٥٪	عامل
٣	١٠٪	صاغي
٣	١٠٪	حرفي
٢	٥,٦٥٪	مدرس ابتدائي
٣٠	١٠٠٪	الإجمالي

يشير جدول رقم (٤) إلى أن أكثر من نصف أزواج العينة يعملون في مهنة الفلاحة وزراعة الأرض بنسبة (٦٠٪) إلى ذلك من يعملن في مهنة عامل بنسبة (١٣,٥٪) ثم صاغي بنسبة (١٠٪) حرفي بنسبة (١٠٪) أيضاً وأخيراً من يعمل مدرس ابتدائي نتيجة لحصولهم على دبلوم فني وكانت نسبتهن لا تتجاوز (٦,٥٪).

الأدوات :

(أ) المقابلة الحرة :

استخدمت المقابلة بهدف جمع المعلومات التي تساعد على تصميم الاستبيان. فقد قامت الباحثة في البداية لسماع حكايات عن زواج الفتيات وهن صغيرات وما حدث أثناء توثيق المأذون لهذا الزواج، وعلاقتها بزواجها ... الخ ومن خلال تحليل محتوى هذه المقابلات تم إعداد أسئلة الاستبيان.

(ب) الاستبيان :

تم تصميم الاستبيان كأداة مساعدة للحصول على البيانات الأساسية عن الحالات المدروسة وجمع المعلومات اللازمة عن ظروف الزواج وأسبابه في هذا السن - واتجاهها نحو الزواج عامة وزوجها بشكل خاص.

بناء الاستبيان :

لقد تم بناء الاستبيان في ضوء الاستجابات التي تم الحصول عليها في المقابلات الحرة التي أجريت مع عدد من الإناث المتزوجات في عمر مبكر وقد اشتمل الاستبيان على ثلاثة أقسام :

أولاً : البيانات الأساسية : وتشمل من الفتاة عندما تزوجت ومن زوجها ومنها حالياً، وتعليمها وتعليم زوجها وعمله ، عدد الأبناء، مكان الإقامة ،... الخ.

ثانياً : أسئلة مفتوحة وعددها (١١) سؤال تتناول ظروف الزواج والاتجاه نحوه .

ثالثاً : أسئلة محدده الإجابة (نعم / لا) وعددها (١٩) سؤالاً

صلاحية الاستبيان :

(أ) الثبات . (ب) الصدق .

ثبات الاستبيان :

تم إعادة تطبيق الاستبيان على عينة قوامها ١٠ فتيات متزوجات يتراوح أعمارهن من ٢٠-٢٥ سنة بفواصل زمني ١٨ يوماً وكان م عامل الثبات ٠,٧٥ .

صدق الاستبيان :

بالإضافة إلى الصدق السطحي (كمحك أولي) تم استخدام صدق المحكمين لبيان مدى ماسباً الاستبيان لأهداف البحث وبعد حذف بعض الأسئلة وإضافة ما يرونة مناسب ويخدم فكرة البحث، كانت نسبة الاتفاق بين المحكمين ٧٨٪.

(ج) اختبار تكملة الجمل للحاجات النفسية :

إعداد محمد عن الظاهر الطيب وهو يطبق من سن ١٥ سنة فما فوق ويتكون من ٤٠ عبارة ويستخدم للمراهقين والراشدين ويهدف إلى قياس الحاجات النفسية الكامنة -La tent Needs وقد تم ترتيب العبارات تبعاً للحاجات التي نعيشها وهي :

العبارات

أولم الذات	١ - ٩ - ١٧ - ٢٥ - ٣٣
العدوان	٢ - ١٠ - ١٨ - ٢٦ - ٣٤
الإدراك والمعرفة	٣ - ١١ - ١٩ - ٢٧ - ٣٥
السيطرة	٤ - ١٢ - ٢٠ - ٢٨ - ٣٦

الاستعراض	١٣-٥ - ٢١ - ٢٩ - ٣٧	ثبات الاختبار :
الجنس	١٤-٦ - ٢٢ - ٣٠ - ٣٨	تم حساب ثبات المعايير الفرعية الثمانية للاختبار بطريقة إعادة الاختبار حيث تم تطبيق الاختبار وإعادة تطبيقه بفواصل زمنية خمسة عشر يوماً على ٢٠٠ طالب وطالبة في المرحلتين الثانوية والجامعية وتم استخراج معاملات الارتباط من درجات أفراد العينة في التطبيق الأول ودرجاتهم في التطبيق الثاني بطريقة بيرسون .
الجنسية المقلية	١٥-٧ - ٢٣ - ١٣ - ٣٩	
الاستجداد	١٦-٨ - ٢٤ - ٣٢ - ٤٠	

[محمد عبد الظاهر، ب ت، ١٢]

جدول رقم (٦) يوضح معاملات الثبات بطريقة إعادة التطبيق في كل من الدراسة الأصلية للاختبار والبحث الحالي

الحاجات	معاملات الثبات		الحاجات	معاملات الثبات	
	للدراسة الأصلية	البحث الحالي		للدراسة الأصلية	البحث الحالي
- لوم الذات	٠,٨٦	٠,٨٢	- الاستعراض	٠,٩١	٠,٨٥
- العنوان	٠,٨٥	٠,٨٣	- الجنس	٠,٨٢	٠,٧٩
- الإدراك	٠,٧٧	٠,٧٨	- الجنسية المقلية	٠,٧٣	٠,٧١
- السيطرة	٠,٩٣	٠,٤٩	- الاستجداد	٠,٩٢	٠,٨٥

وذلك عن طريق إيجاد معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة في كل عبارة من عبارات المقياس الفرعي على هذه ودرجاتهم الكلية في كل حاجة من الحاجات التي يقيسها المقياس الفرعي .

- صدق الميزان (الحك الخارجي) حيث تم تطبيق اختبار نغم الموضوع T.A.T على نفس عينة للدراسة وتم تصحيح الاختبار بطريقة موراي ثم تم حساب معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة على المقاييس الفرعية تكمله الجمل واختبار T.A.T (محمد عبد الظاهر، ب ت، ١٢-١٧) .

ويتضح من الجدول السابق أن الاستبيان بمقاييسه الفرعية يتمتع بدرجات ثبات مرتفعة سواء في دراستنا الأصلية أو البحث الحالي .

صدق الاختبار :

تم حساب صدق الاختبار بعدة طرق هي :

- صدق المحكمين وتم اختبار المبررات التي وافق عليها أكثر من ٨٠٪ من المحكمين على الأقل .
- الصدق الذاتي .
- التماسك الداخلي .

التطبيق الميداني: (٥)

١ - إن التطبيق في المجتمع الريفي في الصعيد أمر شديد الصعوبة ويصبح هناك شبه استحالة إذا كان الموضوع خاص بالعلاقة بين المتزوجة وزوجها. انذلك قامت الباحثة بالتطبيق على المتزوجات بعد أن تم تكوين لفه وصداقة بين الباحثة والريفيات.

٢ - تم إجراء المقابلة الفردية مع كل زوجة حيث لا توافق المتزوجة على الحديث عن حياتها الشخصية أمام الأخريات، حتى لا تصبح مصدر المكارى كما قلن بأنفسهن.

٣ - ترحب المتزوجة بالحديث عن حياتها الشخصية و مناعها وذلك باستفاضة، لأن الثروة هي الرسيطة الوحيدة للقضاء على وقت الفراغ الكبير الموجود في الريف.

٤ - أحست الباحثة أثناء التطبيق أن هناك قدر من الضيق يظهر على وجه اللقيات المتزوجات لدى أغلبن عند الحديث عن كيفية حدوث الزواج وإن كانت هناك رغبة قوية في الانفصال تقف للعادات والتقاليد والأطفال وعدم عمل الزوجة للمصرف على نفسها وأطفالها حجرة عثرة في سبيل تحقيق ذلك.

٥ - كانت الباحثة تقابل المتزوجات خارج بيوتهن أما في السوق أو أمام الدرع أثناء غملي الأولى... الخ وذلك لأن لفنة المتزوجة في الريف في الأغلب الأعم تعيش في منزل أسرة الزوج، حيث توجد والدة الزوج (الحماة) وزوجات أخوات زوجها..... الخ ذلك خوفاً من أن تتحدث في أشياء قد تنقل إلى مسامع الزوج فتلقى العقاب.

(٥) قامت الباحثة بالتطبيق الميداني دون الباحث نظرا لطبيعة البيئة.

٦ - استغرق التطبيق على أفراد العينة حوالي ٦٠ يوما بطريقة يومية مع العلم بأنه تم استبعاد عدد من الحالات لم يكمن الاستبيان أو الاختبار وقام الباحث بتحليل مضمون استجابات العينات بالنسبة للاستبيان واختبار الحاجات النفسية الكامنة.

نتائج الدراسة :

سيتم عرض نتائج الدراسة تبعا لتسلسل الأسئلة الفرعية.

المسأل الأول : ما مدى موافقة الطفلة المتزوجة على الزواج مبكراً؟

وقمت الإجابة عنه باستخدام الاستبيان المحدد (نعم / لا)

جدول رقم (٧) يوضح مدى موافقة الفتاة على الزواج (استطلاع الأسرة لرأيها في الزواج)

العنصر	الفتاة المتزوجة	
	ك	%
نعم	١٣	٤٣,٥
لا	١٧	٥٦,٥
الإجمالي	٣٠	١٠٠%

من الجدول السابق يظهر أن أكثر من نصف أفراد العينة اللقيات لم يأخذن رأيهن نهائياً في موضوع زواجهن وذلك بنسبة (٥٦,٥%)، في حين من عرفن بموضوع الزواج والشخص المتقدم مع عدم القدرة على الررض مثلن بنسبة (٤٣,٥%).

تمت الإجابة على هذا السؤال باستخدام أسئلة الاستبيان المفتوح.

السؤال الثاني : ما هي الأسباب التي دعت أسرة الفتاة إلى تزويجها مبكراً؟

جدول رقم (٨) يوضح الأسباب التي دعت أسرة الفتاة التي تم تزويجها مبكراً من وجهة نظرها

الترتيب	الفتاة المتزوجة		الأسباب
	%	ك	
١	٥٦,٥ %	١٧	العادات والتقاليد عندنا كده
٢	٣٣,٥ %	١٠	العريس كريس من وجهة نظر الأهل
٧	١٠ %	٣	منحكروا على وقالوا سيجعلك تكمل تعليمك بس وافقى
٨	٥٦,٥ %	٢	تريد أمى الاطمئنان على قبل ما تموت
١٢	٥٣,٥ %	١	أجبرنى عمى على الزواج حتى يخلص منى
٤	١٦,٥ %	٥	كنت أريد شخص آخر ففافت أسرتى وزوجتلى من أول عريس
٨	٦,٥ %	٢	لست جميلة وكان هذا العريس كبير السن فرصة بالنسبة لهم
١١	٣,٥ %	١	نحن سبع بنات وكان أبى لايد أن يزوجنا مبكراً
٤	١٦,٥ %	٥	البلت ليس لها غير الزواج
٤	١٦,٥ %	٥	للزواج للبت ستره
٣	٣٣,٥ %	٧	عددنا كبير والعريس هيربحنا فى نظرهم من كل شئ
٨	٦,٥ %	٢	إنهيار أبى بالنسبة لأنه رجل كبير المقام فى قريتنا

تظهر الموروثات الشعبية بحدأثيرها فى هذا الاتجاه حيث إن البنت ليس لها غير للزواج، والزواج للبت ستره وذلك بنسبة (١٦,٥ %) ولكن مشكلة زيادة عدد أفراد الأسرة تظل مؤثرة على الفناء حيث إن العريس للجاهز سوف يرفع عن كاهل الأسرة نفقات الزواج ويحتل المرتبة

يتضح من للجدول السابق رقم (٨) أن المبحوثات قد تكمن العديد من الأسباب التي دفعت أسرتهن إلى للتكبير بزواجهن وكان على رأس قائمة الأسباب هى أن للمادات والتقاليد فى الريف المصرى تفرض ذلك وكانت للنسبة (٥٦,٥ %) بلى ذلك أن العريس شخص مناسب من وجهه نظر أسرته وذلك بنسبة (٣٣,٥ %).

الخاتمة فى الأسباب الدافعة للزواج (٢٣,٥٪) أما محاولة الفتاة اختيار الزوج فهي مرفوضة فى الريف مما يجعل الأسرة تبادر بالموافقة على أول عريس يتقدم لهم وذلك بنسبة (١٦,٥٪).

تشكل رغبة الفتاة فى تكميل تعليمهم دوراً فى الزواج ذلك من خلال إقناع الفتاة إن الاستمرار فى الدراسة مشروط بالمراقبة على الزواج وذلك بنسبة (١٠٪) مع العلم بأنه بمجرد الموافقة لا تستمر فى دراستها. فى حين تؤثر رغبة الأم فى الاطمئنان على بنتها أو أن الفتاة ليست جميلة والعريس فرصة بالنسبة للأسرة أو انهيار الأب بالعريس المتقدم فى الدفع بالتبكير فى الزواج.

يمثل الإكراه على الزواج من قبل من يقوم بمهمة عائل الأسرة حتى يتخلص من مصاريف الأبناء وخصوصاً الفتيات سواء كان المم أو الخال دوراً فى الإسراع بتزويج الفتيات، كما يظهر مشكلة زيادة أفراد الأسرة ولكن من الوجهة الأخرى هو كثرة الإنجاب (رغبة فى إنجاب ذكر) فتجذب الأم العديد من الفتيات وإلى لابد لرب الأسرة إن يستمرهم بلغة أهل الريف لذلك يعمل على التبكير بزواج ابنته.

السؤال الثالث : كيف أثر الزواج المبكر على صحة الفتاة جسدياً من وجهة نظرها ؟
تمت الإجابة عنه باستخدام أسئلة الاستبيان المقترح ؟

جدول رقم (٩) يوضح تأثير الزواج المبكر على صحة الفتاة

الطفلة المتزوجة		درجة التأثير
ك	%	
٢٢	٧٣,٥٪	- نعم مؤثر، دائماً (مريضة، تجلته، صداع، ضيق، جسمى مهتود) - لا لم يتأثر جسمى.
٨	٢٦,٥٪	
٣٠	١٠٠٪	الإجمالى

من الزوجة وقدرتها النسبية على التحمل ولكن من المؤكد أن هذا التأثير سيظهر لاحقاً.

السؤال الرابع: ماهو سلوك الطفلة تجاه قرار الأسرة بتزويجها ؟

تمت الإجابة على هذا السؤال باستخدام أسئلة الاستبيان المقترح.

يظهر الجدول رقم (٩) أن الأغلبية من الفتيات التى تزوجن مبكراً قد تأثرت سمتهن بنسبة (٧٣,٥٪) بشكل أو بآخر مثل الإحساس بالضعف العام والتعب المستمر، دائماً ما تكون مستهففة للإصابة بالأمراض، فى حين من لم يتأثر سمتهن نتيجة للزواج المبكر كانت نسيتهن لا تجاوز (٢٦,٥٪)، وقد يكون ذلك شئ مؤقت حالياً لسفر

جدول رقم (١٠) يوضح استجابة الطلبة حينما عرفت أنها سوف تتزوج

الطلبة المتزوجة		درجة التأثير
ك	٪	
١٢	٤٠٪	قلت لا
١٠	٣٣,٥٪	لم أفهم يعنى أيه زواج وإنك لم أفعل شئ
٩	٣٠٪	صنوي عشان أو افق على الزواج
١٥	٥٠٪	صرخت وبكيت
٥	١٦,٥٪	كنت حزينة جداً
٦	٢٠٪	كنت زعلانه لأنهم خرجوني من المدرسة للزواج
٤	١٣,٥٪	كنت خائفة من العريس لأنه كبير قوى
٣	١٠٪	بكيت لأنى أريد شخص آخر
٣	١٠٪	كنت فرحانة

للبيكاه كأسلوب للرفض نتيجة لرغبة الفتاة الزواج من شخص آخر نسبة (١٠٪) ومن كانت مبسطة ومسيحة نتيجة لزوجها المبكر لا يعطى سوى نسبة (١٠٪).

السؤال الخامس: أ - ما هو الموقف الرسمي القطعى من زواج الطلبة كما ظهر فى عقد القرآن (المأذون) ؟

ب - ما هو الموقف الرسمي القطعى من زواج الطلبة كما ظهر أثناء قيام الطبيب بتسليط الطلبة ؟
تمت الإجابة على هذا السؤال باستخدام أسئلة الاستبيان المفتوح.

يظهر الجدول السابق رقم (١٠) أن تصرفات الفتيات تتم عن الرفض وعدم الرغبة فى الزواج وكانت استجابة البيكاه والصراخ كتعبير عن رفض ال زواج (٥٠٪)، فى حين من قلن لا شكلان نسبة (٤٠٪) يلى ذلك عدم فهم الفتاة لمعنى الزواج لذلك كان رد قلن سلبى بنسبة (٣٣,٥٪)، أما للجوء الأسرة لأسلوب الضرب لإجبار الفتاة على الزواج شكل نسبة (٣٠٪).

يمثل الحزن للخروج من المدرسة نتيجة للزواج فعل بعضهن بنسبة (٢٠٪) يلى ذلك الخوف من العريس لأنه كبير فى السن نسبة (١٣,٥٪) ونرجع مرة أخرى

جدول رقم (١١) يوضح مقاله أو فعله المأذون أثناء الزواج على الرغم من صغر السن قانوناً

الطفلة المتزوجة		قول أو فعل المأذون
ك	%	
٤	١٣,٥ %	لم أراه وبالتالي لا أعرف.
٥	١٦,٥ %	أعطوه قلوب علفان يسكت.
٥	١٦,٥ %	قال لي أن البنت ملهاش غير عدلها.
٩	٣٠ %	رفض أن يزوجني إلا بشهادة أنى كبيرة.
٤	١٣,٥ %	سألني مرافقة فأجبت بنعم مجبرة.
٣	١٠ %	حاول أن يقنع والدي أنى صغيرة ولكن والدي صمم على زواجي فجاب شهادة تسليبي ودي شهادة ميلادي
٣٠	١٠٠ %	الإجمالي

بواسطة المأذون وأجابت بالموافقة ولكن نتيجة للإجبار واستخدام أساليب الضرب معها. وظهر السلوك الإيجابي للمأذون في عدد قليل من الحالات (١٠ %) بأنه حاول أن يقنع والد الطفلة بأنها مازالت صغيرة على الزواج ولكن تصميم الأب على الزواج بالإضافة إلى إحضاره شهادة تسنين جعلت المأذون يقوم بتوثيق الزواج.

ب - ماهو الموقف الرسمي الفعلي من زواج الطفلة كما ظهر أثناء قيام الطبيب بتسنين الطفلة ؟
تمت الإجابة على هذا السؤال باستخدام أسئلة الاستبيان المفتوح.

يشير جدول رقم (١١) إلى تباين استجابات من قام بتوثيق عقد الزواج نتيجة للصغر الشديد في سن العروسة فنجد أن أكبر نسبة كانت ٣٠ % وهي توضح أن المأذون قد رفض توثيق عقد الزواج إلا بوجود شهادة أن الطفلة قد بلغت من ١٦ سنة إلى ذلك وجود ظواهر سلبية ممثلة في مرافقة المأذون على الزواج نتيجة لأن أسرة الطفلة قد أعطوه مالا أو نتيجة للتقاعص الشخصية أن الطفلة لا بد أن تزوج مبكراً وذلك بنسبة (١٦,٥ %).

لقد أجابت بعض المبحوثات بأنهن لم يشاهدوا المأذون بنسبة (١٣,٥ %) ورفض النسبة أيضاً هناك من سجلت

جدول رقم (١٢) يوضح ماتم أثناء قيام الطبيب بتسكين الطفلة

الطفلة المتزوجة		ما قام به الطبيب للتسكين
ك	%	
١٣	٤٣,٥ %	قامت أسرتي بالاتفاق مع الطبيب علشان يعطيني الشهادة.
١٠	٣٣,٥ %	قام بالتسكين على أساس أني أظهر أكبر من سني.
٢	٦,٥ %	لم أذهب ولكن عملت أسرتي خدمة للطبيب فسطاهم الشهادة.
٥	١٦,٥ %	رفضت الإجابة على هذا السؤال.

على أسرتها أو الطبيب وأخيراً نجد أن نسبة (٦,٥ %) من أباء الفتيات لم يكن معهم الأموال اللازمة فقاموا بعمل بعض الخدمات الخاصة للطبيب وكانت مكافأتهم هو إعطاء شهادة التسكين للفتاة.

السؤال السادس : كيف يعامل الزوج زوجته (مبحوثات الدراسة) ؟

تمت الإجابة على هذا السؤال باستخدام أسئلة الاستبيان المفتوح.

يوضح الجدول السابق رقم (١٢) وجود أساليب غير موية في حصول أسرة الفتاة على الشهادة التي تثبت وصولها إلى سن السادسة عشر فنجد أن نسبة كبيرة (٤٣,٥ %) قد قامت بالاتفاق مع الطبيب مال حتى يعطى لهم الشهادة التي تثبت أن سن الطفلة قد وصل إلى المرحلة التي يمكن أن تزوج فيها، يلي ذلك قيام الطبيب بإعطاء الشهادة بنسبة (٣٣,٥ %) دون أن يتأكد من سن الطفلة الحقيقي. في حين رفضت نسبة (١٦,٥ %) الاستجابة على هذا السؤال ربما خوفاً من أن تؤثر ذلك

جدول رقم (١٣) يوضح معاملة الزوج لزوجته (العينة)

الطفلة المتزوجة		نوع المعاملة
ك	%	
١٠	٣٣,٥ %	عنيف جداً معي.
٦	٢٠ %	ببخاخ معي كثيراً.
٥	١٦,٥ %	مزد الزوج وأنا غضبانه عند أهلي.
٣	١٠ %	علما يسمع كلام أمه يضربني.
٣	١٠ %	عارف أنني لا أحبه لذلك دائماً يضربني.
٢	٦,٥ %	دائماً يسبني وأنا لذلك لا أريد أن أذهب للبيت.
١	٣,٥ %	لم أعرف معاملته كويس لأنه بعد الزواج بشهور سافر ويرجع منذ صغيرة
٣٠	١٠٠ %	الإجمالي

ومحاولة الزوج استخدام السباب والشتائم مع الزوجة وشعورها برفض الذهاب للمنزل ورغبتها في البقاء خارجه بشكل نسبة (٦٠٪) وأخير عدم معرفة الفتاة لدواعي معاملة زوجها نتيجة للبقاء مدد صغيرة معها لأنه مسافر ويأتى كل سنة مدة لا تزيد عن شهر تمثل نسبة (٣٠٪).

السؤال السابع : ما مدى موافقة المبحوثة على زواج ابنتها مستقبلاً فى مثل سنها ؟
تم الإجابة على هذا السؤال باستخدام أسئلة الاستبيان المفتوح (المحدد).

يشير الجدول السابق رقم (١٣) إلى أن معاملة الزوج لزوجته فى الأغلب الأعم ليست معاملة حسنة وليس بها العودة والرحمة التى نادى بها الله سبحانه وتعالى، فوجد أن العنف يمثل الأسلوب السائد فى العلاقة بين الزوجين بنسبة (٣٣,٥٪) إلى ذلك وجود المشاهدات المستمرة بينهما بنسبة (٢٠٪).

أما ترك ال زوجة لمنزل الزوجية بسفلة مستمرة ولمدة طويلة شكل نسبة (١٦,٥٪). وتساوى للنسبة (١٠٪) لكل من ضرب الزوج لزوجته حتى يرضى أمه أو معرفة الزوج أن الزوجة لا تحبه لذلك فهو يقوم بضربها دائماً

جدول رقم (١٤)

يوضح مدى موافقة المبحوثة على زواج ابنتها فى مثل سنها التى تزوجت فيه

الفئة المتزوجة		النسبة
ك	٪	
٥	١٦,٥٪	نعم
٢٥	٨٣,٥٪	لا
٣٠	١٠٠٪	الإجمالى

السؤال الثامن : ما هى مصادر التوجيه للطفلة المتزوجة ؟
تم الإجابة على هذا السؤال باستخدام أسئلة الاستبيان المفتوح.

يوضح الجدول السابق رقم (١٤) أن الأغلبية العظمى من الفتيات المتزوجات (٨٣,٥٪) يرفضن أن تتزوج بناتهن فى نفس السن التى تزوجن فيه أى وهم لأطفال، فى حين من يوافقن من أفراد العينة على تزويج بناتهن فى نفس السن التى تزوجن فيه لا يتجاوز نسبة (١٦,٥٪).

جدول رقم (١٥) يشير إلى مصادر التوجيه للطفلة المتزوجة في بداية الحياة الزوجية

الطفلة المتزوجة		مصادر التوجيه
ك	٪	
١٣	٤٣,٥ ٪	اعتمدت على نفسى .
١٣	٤٣,٥ ٪	كانت أمى تعطى نصائح .
١٤	١٣,٥ ٪	حماتى هى التى تتصحنى
٣٠	١٠٠ ٪	الإجمالى

السؤال التاسع : ماهى مشاعر الطفلة

المتزوجة وهى مقبلة على الزواج كما عبرت عنها محبوبات الدراسة ؟

تمت الإجابة على هذا السؤال باستخدام أسئلة

الاستبيان المفتوح .

يشير جدول رقم (١٥) إلى أن النسبة متساوية (٤٣,٥ ٪) فى اعتماد الفتاة على نفسها فى الأمور الخاصة بالحياة الزوجية واعتمادها على نصائح أمها . ونقل النسبة إلى (١٣,٥ ٪) فيمن يعتمد على نصائح أم زوجها . مما يشير فى النهاية إلى أن عدم فهم الفتاة للحياة الزوجية واعتمادها على النصائح بصفة عامة يمثل (٥٧ ٪) سواء كان مصدر للتوجيه الأم أو الحماة .

جدول رقم (١٦) يوضح مشاعر الفتاة وهى مقبلة على الزواج

الطفلة المتزوجة		المشاعر
ك	٪	
٧	٢٣,٥ ٪	الخوف الشديد .
٨	٢٦,٥ ٪	التردد .
١٠	٣٣,٥ ٪	الفرح .
١٥	٥٠ ٪	حياة جديدة .
٤	١٣,٥ ٪	سوف أكل حلويات وألبس هدم جديدة
٦	٢٠ ٪	إن أأعب مع صاحباتى تانى .

مع زميلاتها بنسبة (٢٠٪) يلي ذلك أن الزواج يعنى أكل الحلى وليس ملابس جديدة بنسبة (١٣,٥٪).

السؤال العاشر : ماهى النصائح التى تعطىها الطفلة المتزوجة لكل من يريد أن يزوج ابنته مبكراً؟

تمت الإجابة على هذا السؤال باستخدام أسئلة الاستبيان المفتوح.

يشير الجدول السابق رقم (١٦) إلى تباين وتعدد استجابات الفتاة وهى مقبلة على الزواج فوجد أن نصف أفراد العينة (٥٠٪) شعرو بأنهن مقبلات على حياة جديدة فى حين شكل الفرع نسبة (٢٣,٥٪) يلى ذلك التردد بنسبة (٢٦,٥٪) فالخوف الشديد بنسبة (٢٣,٥٪) ومازال التفكير الطفلى موجود رغم من لقبالها على الزواج وذلك من خلال مقوله عدم قدرتها على اللعب مرة أخرى

جدول رقم (١٧) يوضح النصائح التى تعطىها الطفلة المتزوجة لكل من يريد أن يزوج ابنته فى سن مبكرة

الفتاة المتزوجة		النصائح
ك	٪	
١٧	٥٦,٥٪	التعليم أولاً.
١٥	٥٠٪	أن تختار الشخص الذى يناسبها.
٢٥	٨٣,٥٪	لا بد أن تكون راضية عن الزواج.
٢٠	٦٦,٥٪	خليها تختار شريك حياتها بنفسها.
١٩	٦٣,٥٪	لا تزوجها قبل وصولها سن ١٩ سنة.
٦	٢٠٪	أن ترفض بشدة الزواج وهى طفلة.
١٠	٣٣,٥٪	لا بد أن تسكن فى منزل بمفردها ليس مع أهله.
٤	١٣,٥٪	سوف ترجع لك بمشاكل وعيال فلا تزوجها مبكراً.
٧	٢٣,٥٪	لأنها صغيرة سوف تخسر صحتها فى الحمل والولادة.
٥	١٦,٥٪	إن ترى أطفالها تربية كويسة لأنها طفلة مثلهم.
٥	١٦,٥٪	يجب أن تنظر إلى مصلحة ابنتك وليس مصلحتك

حصلت على المرتبة الأولى هى أن تكون الفتاة راضية عن الزواج بنسبة (٨٣,٥٪) وليست مجبرة عليه، يلى ذلك أن تقوم الفتاة باختيار الزوج بنفسها وليس عن طريق

يشير الجدول السابق رقم (١٧) إلى وجود العديد من النصائح التى تعطىها المتزوجة لمن يزوج ابنته مبكراً أو للطفلة التى يتم تزويجها نفسها ونجد أن النصيحة التى

وأيضاً على الفتاة أن ترفض بشدة الزواج وهي طفلة بنسبة (٢٠٪). يتساوى النسبة (١٦,٥٪) بين أن زواج الطفلة لن تجسطها تستطيع أن ترى أطفالها بطريقة سليمة لأنها صغيرة وأن الأب يجب أن ينظر إلى مصلحة أبنائه وليس مصلحته للشخصية.

السؤال الحادي عشر: ما هو رأى الطفلة المتزوجة في موضوع الزواج بصفة عامة؟
تمت الإجابة على هذا السؤال باستخدام أسئلة الاستبيان المنطق.

الأسرة بنسبة (٦٦,٥٪). كما أنه لا يجب على الفتاة أن تتزوج قبل وصولها إلى سن الثامنة عشر مثلاً وليس سن السادسة عشر بنسبة (٢٣,٥٪).

تصلى المتزوجة أهمية للتعليم لذلك فهي تتصح بأن تكمل الفتاة تعليمها أولاً قبل الزواج بنسبة (٥٦,٥٪) وأن تختار الشخص الذي يناسبها هي وليس الذي يناسب أسرته بنسبة (٥٠٪)، وأن من تزوج يجب أن يبعد عن السكن لدى أهل الزوج بنسبة (٣٣,٥٪) يلي ذلك أن الزواج المبكر سوف يحطها معطه صحياً وذلك نتيجة للحمل والولادة المتكررة وشكل ذلك نسبة (٢٣,٥٪)،

جدول رقم (١٨) يبين الجزء الثاني من الاستبيان هو مجموعة من العبارات تجيب عليها الفتاة المتزوجة بنعم أو لا

العبارة	نعم		لا		مج
	كـ	٪	كـ	٪	
كنت أدرك في ذلك الوقت معنى أوه زواج.	٥	١٦,٥٪	٧٥	٨٣,٥٪	٢٠
لم أكن مستعدة لتحمل مسؤولية الزواج.	٢٨	٩٣,٥٪	٢	٦,٥٪	٣٠
أجد صعوبة في التعامل مع أطفال (طفلة طياتهم).	١٤	٤٦,٥٪	١٦	٥٣,٥٪	٣٠
سأقوم بتعليم أبنائي خصوصاً الإناث منهم.	٢٤	٨٠٪	٦	٢٠٪	٣٠
هناك فترات أأند فيها على زواجي المبكر.	٣٦	٨٦,٥٪	٤	١٣,٥٪	٣٠
أنا راضية بالواقع الذي أعيشه.	١٠	٣٣,٥٪	٢٠	٦٦,٥٪	٣٠
أشعر بالسعادة لأنني تزوجت مبكراً.	٤	١٣,٥٪	٢٦	٨٦,٥٪	٣٠
أرغم أهلي على زواجي المبكر.	٢٩	٩٦,٥٪	١	٣,٥٪	٣٠
أحس بالفيرة ممن هم في سنى وكملاو تعليمهم.	٢٣	٧٦,٥٪	٧	٢٣,٥٪	٣٠
ألعب زوجي.	١٠	٣٣,٥٪	٢٠	٦٦,٥٪	٣٠
يوجد تفاهم في كافة الأمور بيني وبين زوجي.	٦	٢٠٪	٢٤	٨٠٪	٣٠
ناتماً ما يفرض زوجي رأيه على.	٢٧	٩٠٪	٣	١٠٪	٣٠
يجب أن يكون للفتاة دور في اختيار زوج المستقبل.	٣٠	١٠٠٪	-	-	٣٠
إجبار الفتاة على الزواج في عادي في قريتنا.	٢٢	٧٣,٥٪	٨	٢٦,٥٪	٣٠
اعتقد أن زواجي المبكر أثر على صحتي ونفسي.	٢٩	٩٦,٥٪	١	٣,٥٪	٣٠
إرضاء أسرتي يزواجي وإجب على ولو على حساب سعادتي	١٠	٣٣,٥٪	٢٠	٦٦,٥٪	٣٠
الزواج في سن مبكرة مفيد بالنسبة للفتاة.	٨	٢٦,٥٪	٢٢	٧٣,٥٪	٣٠
يجب أن يرفض الأهل عمل شهادت تامين غير سليمة.	١٩	٦٣,٥٪	١١	٣٦,٥٪	٣٠
زواج البنت سيرة حتى ولو كان في حجرة بمنزل أهل الزوج	٩	٣٠٪	٢١	٧٠٪	٣٠

يشير الجدول السابق رقم (١٨) إلى أن الرأي العام للسائد عن الزواج المبكر لدى معظم أفراد العينة بأنه أمر مكروه ويؤثر نفسياً وصحياً على الفتاة كما يشير إلى أن معنى الزواج ليس واضح في أذهان هؤلاء الفتيات أثناء زواجهن.

توضح نسبة كبيرة من المبحوثات أنهن سوف يعطن بناتهن لأن التعليم يحمي الفتاة في المستقبل، كما تظهر نبرة الندم في كلامهن نتيجة للزواج المبكر مع الإحساس بالخبرة ممن هن في سنهن وواصلن تعليمهن، الأمر الذي يولد مشاعر الكراهية لدى الطفلة المتزوجة والتي لم تكمل تعليمها تجاه زوجها ولذلك لا يوجد تفاهم بينهم في الأمور الخاصة بالحياة الزوجية، مع فرض الزوج لرأيه وإن كان خطأ.

تؤكد الفتيات أن العادات والتقاليد في الريف هي السبب في الزواج المبكر لأنه شيء عادي مع التشديد على أن الزواج وإن كان فلا بد أن يكون برضاء الفتاة بحيثاً عن إجبارها على شخص يمينه بل أن يتاح لها الفرصة للاختيار حتى لا يحدث للنور من الزوجين.

الرغبة في إرضاء الأسرة على حساب سعادة البنت نفسها لا يجد قبول لدى الفتيات إلا نسبة ضعيفة ولأن رضاء الأسرة يمثل في قبول شخص ترفضه البنت أما

اصفر منها أو لحزم وجود قبول منها له. يرغب عدد كبير من المبحوثات في عدم موافقة الأطباء على إعطاء شهادات تسنين غير صحيحة، حيث إن الموثق للزواج في كثير من الأحيان لا يرضى بتوثيق الزواج إلا بهند الشهادة التي تكون في الأغلب الأعم غير سليمة.

هناك بعض الآراء التي رأيت أن زواج البنت في سن مبكرة مفيد بالنسبة للفتاة حيث يتفق ذلك مع العادات والتقاليد والأعراف الموجودة في القرية حتى وإن كان هذا الزواج يتم في منزل أهل العريس ومع شعور عدد قليل جداً من الفتيات بالسعادة نتيجة للزواج المبكر لأنه أعطى لهن الحرية في الخروج والدخول والبهمة عن سوء الأحوال الاقتصادية التي كانت تحيى فيها البنت مع أسرتها.

السؤال الثاني عشر : أ - ما هي الحاجات النفسية الكامنة لدى الطفلة المتزوجة ؟

ما هي أكثر الحاجات إلحاحاً كما تبدو في الأولوية النسبية ؟

تت الإجابة على هذا السؤال باستخدام اختبار تكمة الجمل للحاجات النفسية.

جدول رقم (١٩) يوضح نتائج اختبار تكمة الجمل للحاجات النفسية مرتبة ترتيباً تنازلياً بالمتوسط والانحراف المعياري

الانحراف المعياري	المتوسط	الحاجة
٢,١٦	٧,٩٠	● العدوان Aggression
٣,٠٨	٧,٢٠	● الاستجداد Succorance
١,٩٠	٦,١٨	● السيطرة Dominance
٢,٤٠	٥,٢٠	● الاستعراض Exhibition
٢,٠٦	٤,٢٧	● الخضوع Abasement
٢,١٣	٤,١٠	● الجنس Sex
١,٢٨	٣,١٥	● الجنسية المثلية Homosexuality
١,٢٩	٣,٠٥	● المعرفة Cognizance

يشير الجدول السابق رقم (١٩) إلى أن العدوان المكبوت قد حصل على أعلى متوسط مما يبين أنها على رأس القائمة في الحاجات المكبوتة ويطي للعدوان الرغبة في الإيذاء وتكبيد الألم وهي تمكن أن تظهر في حاجة الشخص لأن يهاجم شخصاً آخر أو يجرحه وأن يقتل أو يئذي أو يلوم أو يتهم أو يقلل من شأن أو يسخر من شخص آخر أو أن يعاقبه بقسوة (محمد عبد الظاهر ، ب ت ، ٩) .

إذا ما لاحظنا ما تعرضت له العطفة من مواقف صدمية تتمثل في خروجها من المدرسة والبعد عن صديقاتها وحدث الزواج في جو من الضغط والإجبار وما يفعله الزوج معها من استخدام أسلوب الضرب في العديد من المواقف والتعرض لخبرة الحمل والولادة فلا بد أن يتولد لكل هذا مشاعر الإحباط التي تؤدي إلى ظهور مشاعر العدوان، وتلبخ العالمة للعدوان كما تقول كارين هورني من شعور الفرد بأن العالم يمثل بالنسبة له حلبة نزاع ويكون البقاء فيها ويتميز داروين للأصلح فهو في حاجة لأن يتفوق ولأن يحقق النجاح والتميز (كارين هورني، ١٩٨٨، ٤٧) .

يمثل الاستنجد الحاجة الكامنة الثانية على رأس الحاجات المكبوتة ويطي الاستنجد الرغبة في الشعور بالأمن، المعونة، أن يلقى للشخص الحماية للحماطف، الحب، أن يسعى للمساعدة وأن يطلب المعون وأن يتوسل للآخرين طلباً للرحمة وأن يحتمي بوالد راع عطوف مثلاً، فهو يكون معضداً على الخير (محمد عبد الظاهر، ب ت ، ١٠) .

تتمسك الحاجة للاستنجد شعور بالقلق والمجز لذلك يلجأ صاحبة إلى الاعتماد على الآخرين وطلب مساعدتهم وهذه الاعتمادية تتمسك بشدة الحاجة للأمن وهي تقع

على مدرج ماسلو في المستوى الأدنى بعد الحاجات الفسيولوجية (سامي عبد القوي ، محمد أحمد، ١٩٩٤ ، ١٠) . كما يمكن ذلك تبعاً لتفسير روبرت ١٩٥٤ أن مركز التحكم حينما يكون خارجي دائماً يترتب عليه عجز عن السيطرة عن الذات أو قدرة الفرد على التغيير وطالما أنه غير مسئول عن أفعاله وأن الآخرين هم دائماً المتصرفون في شؤونه هؤلاء الأفراد تجدهم أكثر استجابة للإثارة وأكثر ميلاً للأعراض العصبية ومن ناحية أخرى قد ثبت أن الأشخاص الذين لديهم بؤرة التحكم خارجياً يفتقرون إلى النافع الذي يطمحون تحقيقاً أهدافاً صعبة بالإضافة إلى قلة طموحهم كما ثبت وجود علاقة بين التحكم الخارجي والاكنتاب حيث يفتقر هؤلاء إلى وجود الهدف أو السعي للحياة بشكل عام (العارف بالله محمد وآخرون ، ١٩٩٨ ص ١٢٤-١٢٥) .

لأن الفتاة في الصعبد ترى على ألا يكون لها رأي وإن كان فيبعد الأب أو الأخ أو الزوج ولا تلمس أن الفتاة أثناء زوجها كانت طفلة على أعصاب مرحلة البلوغ وتم الزواج في الأغلب الأعم بالإجبار والضغط والضرب.

إن عملية التنشئة الاجتماعية التي تعرض لها الفتاة تضرها من الشعور بالاستقلال فهي غير قادرة على اتخاذ قرارات وهناك نظاماً من يفكر لها ويفكر مصدرها اتبع لذلك فهي تتعلم الاعتماد على الآخرين، ويقرر عماد الدين إسماعيل أن التقاليد والعادات والثقافة تضمن أن تكون الفتاة على درجة أقل من الرجل وتكون الصفات الإيجابية لها ممثلة في لفة، اللباقة، التزين، البهجة ، الحاجة إلى المساعدة ومن يتخذ لها القرارات المصرية ... اتبع (محمد عماد الدين ، ١٩٨٩، ٤١٢) ويرى كل من

مشاعرهم (محمد عبد الظاهر، ب ت، ٩). في ظل جو البيئة الاجتماعية في الريف التي يتميز بمجموعة من الخصوصيات مثل إجبار الفتاة على الاهتمام نفسها طالما أصبحت زوجة وأن هذا هو دورها في الحياة (زوجة وأم) فلا يبقى أسامها مع وجود أوقلت فراغ عديدة غير الانشغال بالجسم والذي يعنى أيضاً هذا الانشغال وجود مشاعر قصور وعجز.

لقد لاحظت الباحثة أثناء مقابلاتها مع المبحوثات المتزوجات في وجردين أمام الدرع أن جزءاً كبيراً من حديثهن كان عن أنواع وألوان القمصان التي يرتدونها ليصبحن أكثر جمالا ويجب علينا ألا ننسى إن عدد منهن مازال يمر بمرحلة البلوغ والرافقة فمن خصائص هذه المرحلة الاهتمام الزائد بالجسم والميل للاستعراض والسباحة.

شكلت الحاجة للفتاة المرتبة الخامسة في ترتيب الحاجات وهي تعنى الرغبة في مكابدة الألم في الاستسلام جنسياً ويمكن أن تظهر في حاجة الشخص إلى الخضوع في سلبية لقوة خارجية وتقبل الإيذاء والتأنيب والعقاب وتشويه وتصغير الذات والبحث عن الأكم والمقاب والمريض وموه العطر والاستمتاع بها (محمد عبد الظاهر، ب ت، ٨).

إن كانت هذه ليست رغبة الطفلة المتزوجة في أغلب الأحوال إلا أن الواقع يفرض عليها ذلك من خلال خضوعها للزوج وتقبل الإيذاء والتأنيب والمقاب البدني لأن للزوجة في المجتمع الريفي لا بد أن تكون خاضعة للزوج وأهله وقيل ذلك لأسرتها وإن كان ما يطالبونه أو يفتونهم خطأ، حيث إن للتشدة الاجتماعية في الريف بالنسبة للفتاة تؤكد على أسلوب الطاعة.

Lange & Jakubawski أن التوكيدية (القدرة عن التعبير عن الأفكار والمشاعر) مرتبطة شاماً بأساليب التشدة الاجتماعية التي تحدد الدور الأتوى وهذه الأساليب تعلم الفتاة أن تكون مستعدة وسليمة (Lange & Jakubawski، 1976، ٤).

تحتل الحاجة للسيطرة المرتبة الثالثة في أهمية الحاجات المكتونة لدى الفتاة التي تزوجت وهي طفلة وتعنى الحاجة للسيطرة الرغبة في القوة المطلقة والتحكم سحرى في الموضوعات، بمعنى أن يؤثر على الآخرين ويتحكم فيهم وأن يفتح الثور ويأمرهم، بمعنى أن يقوم هو بتنظيم سلوك الجماعة التي يعيش معها (محمد عبد الظاهر، ب ت، ٩).

يدفع الإحساس بالعجز والإحباط بالفرد إلى محاولة السيطرة على الأشياء من حوله عن طريق القوة السحرية وهذه سمة من سمات التفكير البدائي التي يتسم بها تفكير الأطفال، بما أن الزواج ثم هم في مرحلة الطفولة بالفعل فإن الحاجة للسيطرة تظهر لديهم.

إن الحاجة للسيطرة هي شعور تعويضى للإحساس بالدونية والإحساس بالعجز وقلة الحيلة ومن ثم يتزايد الرغبة في السيطرة على مجريات الحياة التي لا يستطعن التدخل فيها بما يحقق لهم الإشباع (سامى عبد القوى، ١٩٩٤، ١١٤).

احتلت الحاجة للاستعراض المرتبة الرابعة في ترتيب الحاجات لدى الفتيات المتزوجات، وتعنى الرغبة في الاستعراض تعريض الشخص لجسمه على العلأ ويمكن أن تظهر في حاجة الشخص لأن يجذب الانتباه إلى شخصه وأن يثير الآخرين ويسليهم ويحركهم ويفاجئهم ويهز

تشرح (فوزية دياب ١٩٦٦) أن الوعي بقيمة الطاعة لصياء كصفة أساسية في المرأة وعى مرتفع الدرجة تكل بيزن أن هذه الصفة فضيلة أساسية في المرأة يتوافق مع ما يتوقعه منها المجتمع ويمتشي مع الدور المنتظر منها أن تقوم به، لذلك يحمل الآباء والأمهات جامدين أثناء تنشئتهم لبناتهم على غرس هذه الفضيلة إما بأساليب للراب أو العقاب (فوزية دياب، ١٩٦٦، ٢٤٦-٢١٥) ويرى (Block 1973) في دراسة عبر حضارية عن مفهوم للتنشئة الاجتماعية للذكور والإناث أوضح أن لأساليب للتنشئة الاجتماعية للإناث تنجه نمو تدعيم لتأديب، الرذاعة، الضخوع وكلها مظاهر المحافظة للتقليدية للدور الأنثوي وترويض الإمكانات للشخصية للدور الأنثوي يلزمها أن تذكر احتياجاتها الخاصة وتكفاني في كسب رضا وحب الأخرى (Block, 1973, 52-526)

تمثل الحاجة للجنس المرتبة السادسة لدى الفتاة الريفية المتزوجة وتعنى الحاجة للجنس الرغبة في إقامة علاقات جنسية مع الجنس الآخر، أن يكون محبوباً من الجنس الآخر وأن يتعرف على أشخاص من الجنس الآخر وأن يقدر جذاباً من الناحية الجسمية... الخ (محمد صيدان الطيب، ب ت، ٩) أن هذه الحاجة منخفضة من حيث الترتيب ذلك لأن الزواج يعنى إقامة علاقة جنسية مع الجنس الآخر وبالتالي فهي رغبة ليست ملحة أو ضرورية بالنسبة لهن وذلك لسببين.

أ- أن الفتاة إبان مرحلة زواجها تكون مازالت طفلة في مرحلة الطفولة المتأخرة وبداية البلوغ.

ب- أثناء دخول الفتاة فترة المراهقة وبدلايات ظهور الرغبة الجنسية الملحة تكون مغروجة بالفضل. لذلك لا تشغل هذه الحاجة الترتيب الأول لديهم عكس

الفتيات المتعطشات غير المتزوجات سواء في الحضر أو الريف انظر (سامي عبد القوي، محمد أحمد عويضة، ١٩٩٤، ١١٠-١١٥).

تعتبر الحاجة للجنسية المقلية لا تشكل أهمية لدى الفتيات في الريف المتزوجات لأنها احتلت المرتبة السابعة وهي تحظى بالعالم الجنسي وهي ليست في الواقع حاجة مستقلة وقد تركز على موضوعات من نفس جنس للرد (محمد عبد الظاهر، ب ت، ١٠).

في المجتمع الريفي في معظم الأحوال ونتيجة للماديات والتقاليد والأعراف لا يوجد مثل هذه الانحرافات للجنسية وذلك لأن الطاقة الجنسية تصرف في مصارفها الطبيعية نتيجة للزواج المبكر.

احتلت الحاجة للمعرفة المرتبة الأخيرة في ترتيب الحاجات وتعنى هذه الحاجة الرغبة في الرؤية والتلفص وتشم المسائل الخصوصية بمعنى أنه يجب أن يسأل أسئلة وأن يشبع حب الاستطلاع وأن يسمع وأن يقرأ ويبحث عن المعرفة (محمد عبد للظاهر، ب ت، ٩).

في ظل الاهتمام بتعليم الطفل الذكر في الريف وإعمال الأنثى يقل اهتمامها بالمعرفة لأن بالمعرفة تحظى المعاملة المستمرة لفهم عناصر الحياة والاهتمام بالأفكار والاستمئاع بالمناقشة والمقارعة والاهتمام بالتعليم... الخ وبالتالي هذه الأشياء تتطلب أن تكون الطفلة قد وصلت إلى مرحلة عمرية معينة يستطيع عقلها فيه مساعدتها على ذلك بالإضافة إلى أن الجو المحيط بالفتاة المحيط سواء قبل الزواج أو بعده لا يساعد على الاهتمام بالمعرفة بل الاهتمام بكونها زوجة ولم فقط وأن للتعليم، المعرفة، المناقشة إن وجدت فهي للرجل فقط.

ويهد :

فمن المؤكد أن الإيذاء النفسي والجسمي للطفلة الأنثى في المجتمع الريفي وذلك عن طريق إجبارها على الزواج وهي مازالت في بداية الحلقة الثانية من التطعيم الأساسي وما يستتبع ذلك من حرمانها من التعليم والذي لا تقتصر أهميته في إشباع حاجاتها الضرورية ومنها على سبيل المثال (التعليم) على حمايتها هي شخصياً بل وتعهداً إلى حماية المجتمع ككل لأن التطعيم هو عماد الرقي والتقدم للمجتمع. ولعلب الظروف الاقتصادية المتدنية دوراً في الإسراع بزواج الطفلة.

إن تعرض الطفلة الأنثى لتجربة الزواج وهي في مثل هذه السن الصغيرة يترتب عليه العديد من المشاكل الأسرية التي تحدث نتيجة لعدم رغبة الطفلة في الزواج وكذلك عدم رغبتها في زوجها مما يدفع الزوج إلى استخدام أساليب العقاب البدني في تعامله معها، بالإضافة إلى تكرار الحمل والولادة مما يؤثر على صحتها.

وتولد نتيجة للإحباط المستمر للطفلة المعزوجة العديد من الحاجات التي لم تشبع أو بمعنى آخر أوقد حاجات نفسية كاملة كظهور العوان وهذا أمر طبيعي نتيجة لما تعرضت له الطفلة من قهر وإجبار ويصل في بعض الأحيان إلى التحنيط ذلك حتى يجبرها أهل على الزواج إلى العوان الحاجة إلى الأمن والأمان والحماية فالرغم من أن زوجها من المفترض أنه هو مصدر جميع هذه الأشياء إلا أنها لا تشعر بالاطمئنان والأمان معه وذلك للعديد من الأسباب منها على سبيل المثال معرفة الزوج بأن للطفلة أجبرت على الزواج منه ، سماع كلام أمه التي في معظم الأحوال يسكنون معها وهي تريد فرض سيطرتها على كل زوجات ابنتها. الخ.

تظهر بعض الأساليب غير المسموعة التي يلجأ لها أولياء أمور هؤلاء الفتيات في التحايل على السن القانوني للزواج وهو (١٦ سنة) للفحاة وذلك إما بالاتفاق مع الطبيب أو المأذون لكي يعطى للطفلة سن أكبر من سنّها أو إخفاء للطفلة نهائياً عن للمأذون ويقول الأب والأخ القول بموافقة الطفلة على الزواج مما يشير إلى عدم الوعي لدى بعض الأسر عن أمور الدين وخاصة ما تعلق منها بأمور الزواج. أن يتغلب إما برفع سن الزواج لدى الفحاة حتى التاسعة عشرة أو إلزام أولياء أمور هؤلاء الأطفال على أن تكمل الفحاة مرحلة التطعيم الأساسي والتي تشمل المرحلة الابتدائية والإعدادية لحد أدنى والتي غالباً ما تنتهي منها الفحاة في الريف في سن متأخرة قد تصل إلى السابعة عشرة نتيجة لدخول الأطفال كبار السن في بداية التعليم وأن تكون شهادة إتمام المرحلة بالإضافة إلى شهادة ميلاد الفحاة شرطاً حتى يقوم المأذون بموثيق هذا الزواج، كما سيؤدي ذلك إلى خفض الكثافة السكانية لأن الطفلة منذ زواجها تستمر في الإنجاب ابتداء من سن الثالثة عشرة تقريباً حتى سن الأربعين في الريف تنجب وبالتالي رفع سن الزواج لدى الفحاة سيقلل مدة الإنجاب.

وأخيراً .. فإنه رغم الكثافة الواضحة في أعداد الدراسات والبحوث التي تناولت الطفولة بشكل عام .. ومشكلاتها وخصائصها بشكل خاص .. إلا أننا نرى أن هذا المجال لا زال يحتاج إلى المزيد من البحوث وخاصة فيما يخص فئات الأطفال في الظروف الصعبة سواء ما تعلق منها بالحياة الاجتماعية أو الصراعات النفسية التي يعاني منها الأطفال بما قد يشكل خطورة كبيرة على حاضر هذا الطفل .. ونشوية خطير لمستقبله الذي هو بدرجة أو بأخرى تشويه لمستقبل الأمة .. والعالم على اتساعه.

- أثر الزواج المبكر على الصحة النفسية للأنباء.
- المشاكل الناجمة عن الزواج المبكر من وجهة نظر
الطفلة المتزوجة.
- العلاقة بين الزواج المبكر وحداث الاضطرابات
السيكوسوماتية - دراسة على الففظة المتزوجة.

لذلك نأمل أن يكون الباحثين دور في إجراء بحوث
أخرى لتطوّر بالدراسة مزيد من الجوانب الهامة في هذا
المجال، كما ندعو الباحثين إلى أن يسهموا أيضا بدورهم
في تناول هذا المجال بالدراسة ونقدح على سبيل المثال
صدأ من هذه البحوث منها :

- تأثير الزواج المبكر على التوافق النفسي والاجتماعي
لكلا الزوجين.

المراجع العربية

- ١- أحمد شافق ومحمود عبد القادر: مدخل إلى علم النفس
العام، مكتبة الأنجلو، القاهرة، ب.ت.
- ٢- العارف بالله القنود وآخرون : مدخل للخصية ونظريات
علم النفس - ط ٢ - غير مبين دار النشر ١٩٩٨.
- ٣- أنور الشراوى : كراسة تحيلات اسديبان الحاجات النفسية
للشباب مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨٤.
- ٤- إيمان محمد صبرى : عمالة أطفال السعيد من خلال منظور
نفسى اجتماعى، دراسة ميدانية، مجلة الآداب والطرم الإنسانية،
العدد ٢٧ بسلسلة إصدارات خاصة، يناير ١٩٩٨، ألمانيا.
- ٥- إرناس حسن على : دور التنشئة الاجتماعية في تكوين
هوية ثقافية للطلل المصري، رسالة ماجستير، غير منشورة،
كلية الآداب، جامعة ألمانيا، ١٩٩٥.
- ٦- إنليلك الدولى للإنشاءات والتعمير : لتقرر (تقرير عن
التنمية في العالم) مؤشرات للتنمية الدولية، ترجمة مركز
الأهرام للترجمة والنشر، ١٩٩٠.
- ٧- الجهاز المركزى للتنمية والإحصاء : جامعة الدول العربية،
قسم الخصية لتروى، القاهرة، ١٩٩٢.
- ٨- المجلس القومى للطفولة والأمومة : مطبوعات (مقدمة)،
أعداد مختلف عقد الطفولة في مصر، القاهرة، ١٩٩٥.
- ٩- إلهام عوفى : أثر البيئة الاجتماعية على الطلل، مؤتمر الطلل
وأفاق القرن ٢١، المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية
لقاهرة، ١٩٩٢.
- ١٠- إلهام عوفى عبد الجليل : تقويم أنشطة مراكز خدمة طلل
الريف مؤتمر تقويم مشروعات خدمة طلل الريف (١٩٨٦-١٩٨٧).
- ١١- (١٩٩١) الإدارة العامة للأسرة والطلل، وزارة للشئون
الاجتماعية.
- ١٢- حامد زهران : علم نفس الاجتماعى، عالم الكتب، المطبعة
الخامسة لقاهرة، ١٩٨٤.
- ١٣- حمام الجارحي : التوافق النفسى وتأثير ذلك لدى الطلل
الممل وطلل المدرسة، رسالة ماجستير، غير منشورة، معهد
للدراستات العليا للطفولة، القاهرة، ١٩٩٤.
- ١٤- حسن عبد الفتاح : الطلل لدى الأطفال دراسة مقارنة بين
أطفال الريف وأطفال الحضر، مجلة علم النفس، العدد ٥، الهيئة
المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٨٨.
- ١٥- جامعة الدول العربية : دراسة وضحة حول الأداء والإنجاز
للمرعى في مجال رعاية وحماية وتنمية الطفولة العربية خلال
النصف الأول من عقد الطفولة لطللى (١٩٩٠-١٩٩٥) الإدارة
العامة للشئون الاجتماعية والثقافية، إدارة الطلل، مايو ١٩٩٧.
- ١٦- جامعة الدول العربية : لتقرير الشئون المصرية حول
الأداء والإنجاز في مجال الطفولة لعام ١٩٩٧، الإدارة العامة
للشئون الاجتماعية والثقافية بإدارة الطلل، مايو ١٩٩٧.
- ١٧- جمال مختار حمزة : عمالة الأطفال رؤية نفسية، مجلة علم
النفس للعدد ٤١، ٤٠، العدد ١١، الهيئة المصرية العامة للكتاب،
لقاهرة، ١٩٩٧.
- ١٨- جمعية أنصار حقوق الإنسان بمصر: برنامج الأمم
المتحدة الإنمائي بمصر، حقوق الإنسان والتنمية البشرية
المواصلة مع التركيز على الفقر والأمية في مصر، ورشة عمل
أقيمت بالتعاون مع جمعية أنصار حقوق الإنسان وبرنامج الأمم
المتحدة الإنمائي لقاهرة ١٧-١٨ يناير ١٩٩٨.

- ١- أحمد شافق ومحمود عبد القادر: مدخل إلى علم النفس
العام، مكتبة الأنجلو، القاهرة، ب.ت.
- ٢- العارف بالله القنود وآخرون : مدخل للخصية ونظريات
علم النفس - ط ٢ - غير مبين دار النشر ١٩٩٨.
- ٣- أنور الشراوى : كراسة تحيلات اسديبان الحاجات النفسية
للشباب مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨٤.
- ٤- إيمان محمد صبرى : عمالة أطفال السعيد من خلال منظور
نفسى اجتماعى، دراسة ميدانية، مجلة الآداب والطرم الإنسانية،
العدد ٢٧ بسلسلة إصدارات خاصة، يناير ١٩٩٨، ألمانيا.
- ٥- إرناس حسن على : دور التنشئة الاجتماعية في تكوين
هوية ثقافية للطلل المصري، رسالة ماجستير، غير منشورة،
كلية الآداب، جامعة ألمانيا، ١٩٩٥.
- ٦- إنليلك الدولى للإنشاءات والتعمير : لتقرر (تقرير عن
التنمية في العالم) مؤشرات للتنمية الدولية، ترجمة مركز
الأهرام للترجمة والنشر، ١٩٩٠.
- ٧- الجهاز المركزى للتنمية والإحصاء : جامعة الدول العربية،
قسم الخصية لتروى، القاهرة، ١٩٩٢.
- ٨- المجلس القومى للطفولة والأمومة : مطبوعات (مقدمة)،
أعداد مختلف عقد الطفولة في مصر، القاهرة، ١٩٩٥.
- ٩- إلهام عوفى : أثر البيئة الاجتماعية على الطلل، مؤتمر الطلل
وأفاق القرن ٢١، المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية
لقاهرة، ١٩٩٢.
- ١٠- إلهام عوفى عبد الجليل : تقويم أنشطة مراكز خدمة طلل
الريف مؤتمر تقويم مشروعات خدمة طلل الريف (١٩٨٦-١٩٨٧).

٢٩- حزة كريم : الظروف الأسرية واحتياجات الطفل، في القاهرة: عمالة الأطفال، المركز القومي للبحوث الاجتماعية، والجنادية، للقاهرة، ١٩٩١.

٣٠- حماد حمدي داود: مؤشرات تخطيطية لإشباع احتياجات الطفولة في القرية المصرية، رسالة ماجستير، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة القاهرة، فرع الغوم، ١٩٩٢.

٣١- فرج عبد القادر وأخرون : مسح علم النفس والتحليل النفسي، طبعة (١)، دار للنهضة العربية، بيروت، ب. ث.

٣٢- فؤاد أبو حطب وآمال صفات : نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة البلوغ، طبعة مزيعة ومفصلة، الأنجلو المصرية، ١٩٩٧.

٣٣- فوزية دياب : التهم والمبادئ الاجتماعية في جمهورية مصر العربية، دار الكتاب العربي للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٦٦.

٣٤- كالفين هول وويلدي : نظريات الشخصية (ترجمة) فرج أحمد والفرى حلي ولطفي فهديم، للطبعة الثانية، دار للنشر للنشر، القاهرة، ١٩٧٨.

٣٥- كولر إبراهيم زكي : الزواج غير السكاني دراسة استطلاعية المؤتمر السنوي للعلوم الإنسانية في مصر، الجمعية المصرية للدراسات، الجزء الثاني، القاهرة، ١٩٩٠.

٣٦- ماري عبد الله حبيب: الأدراك المتبادل للزوجين في العلاقات الزوجية المتوترة دراسة فيولوجية، رسالة دكتوراه، غير منشورة مكتبة بنات، جامعة عين شمس، ١٩٨٣.

٣٧- ماهر مهران : الاضرار الطبية في ختان الإناث، حياة المرأة وصحتها، جامعة القاهرة للكتاب، سيد للنشر، القاهرة، ١٩٩١.

٣٨- مایسة أنور السلي : دراسة مقارنة للتنشئة الاجتماعية في الريف والمصرى ككتاب المؤثر للربع لعام للنشر، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، القاهرة، يناير ١٩٨٨.

٣٩- سعدة أحمد هزلي سند : دراسة التوافق الزوجي، وعلاقته بصعوبات الحياة، مجلة الآداب والعلوم الإنسانية، العدد ١٥، الجزء الأول، يناير، ليبيا، ١٩٩٥.

٤٠- مجدى أحمد محمد : للنمو النفسي بين التسامح والمرض، دار للفرقة الجامعية، الاسكندرية، ١٩٩٦.

٤١- محمد بيومي خليل : مفهوم الذلّة وأساليب المعاملة الزوجية وعلاقتها بالتوافق الزوجي، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد ٦١، الزقازيق، ١٩٩٠.

١٨- رابوية محمود حسن نسوي : أثر العمران من الأسرة على السارك للتكيف دراسة مقارنة بين الأطفال المعادين ولأطفال المؤسسات، كلية التربية، جامعة طنطا، العدد ٧، أغسطس، ١٩٨٩.

١٩- زينب شاهين : تنشئة الأطفال الإناث في مصر، مؤتمر الطفل وأفاق القرن ٢١، المركز القومي للبحوث الاجتماعية، والقانونية، القاهرة، ١٩٩٣.

٢٠- سامي عبد القوي ومحمد أحمد هريضة : العلاجات النفسية لدى طلاب الجامعة دراسة نفسية مقارنة، مجلة علم النفس، العدد ٣٢، السنة الثامنة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٩٤.

٢١- سامي عبد القوي وإيمان محمد صبرى : استخدام المواد المتغيرة لدى الأطفال دراسة نفسية اجتماعية استطلاعية، مجلة علم النفس، العدد ٤٢، السنة ١١، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٩٧.

٢٢- سامية حسن الصاعاني : الاختيار للزواج وللغير الاجتماعي، دار للنجاح للنشر، بيروت، ١٩٧٣.

٢٣- سعدة محمد أبو سوس : العلاجات النفسية للمرأة المسنة، مجلة علم النفس، العدد (١٦)، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٩٠.

٢٤- سعدة محمد أبو سوس : العلاجات النفسية للمرأة المصرية، وعلاقتها بالتوافق الزوجي، دار للنهضة، القاهرة، ١٩٨٥.

٢٥- سوزان مبراهيم : تقديم مكنى الطفولة والأمومة في لحظة الخصية الثلاثة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية ٩٢/٩٣-١٩٩٧/٩٦، العدد الأول، يوليو، المجلس القومي للطفولة والأمومة، القاهرة، ١٩٩٦.

٢٦- طلعت مصطفى الصروحي : مؤشرات تخطيط احتياجات الطفولة في مصر- دراسة مقارنة بين الريف والمصرى، المؤتمر السنوي للعلوم الإنسانية، تنقله وزجانيه، مركز دراسات للطفولة- جامعة عين شمس، للقاهرة، ٢٩٨٩.

٢٧- عبد الوهاب محمد (ترجمة) : صراعنا الطفلي، نظرية بداية عن مرضي الحساب (كارين هويبي)، سلسلة أسئلة كتاب، دار للنشر الثقافية، القاهرة، بخدا.

٢٨- عزت الطويل : التنشئة الاجتماعية للطفل دراسة نفسية تربوية، مجلة نفس المسلمة، العدد ٢٨٤، القاهرة، ١٩٩٤.

٢٤ - محمد يونس علي : حرمان الطفل من الأم وعلاقته ببعض
نواحي التشكيل الشخصي والاجتماعي، رسالة ماجستير، غير
منشورة، كلية التربية، جامعة قزقايق، ١٩٨٠.

٢٥ - محمد عبد الظاهر الطيب : دراسة مقارنة للمجالات النفسية
لدى المتكلمين والصممين، رسالة ماجستير، غير منشورة،
كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، ١٩٧٤.

٢٦ - محمد عبد الظاهر الطيب : الرضا عن الدراسة وعلاقته
بالمجالات النفسية، للكتاب السنوي في علم النفس، المجلد ٥،
الأخبار المصرية، القاهرة، ١٩٨٦.

٢٧ - محمد عبد الظاهر الطيب : اختيار كلمة الجمل للمجالات
النفسية، كراسة التعليمات، دار المعارف، القاهرة، ب. ت.

٢٨ - محمد عبد المال الشويخ : دراسة مقارنة للمجالات النفسية
لدى الصممين وغير الصممين من الشباب الجامعي، رسالة
ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا، ١٩٨٣.

٢٩ - محمد حماد إسماعيل : الطفل من الحمل إلى الرشد، الجزء
الأول، دار التلم، الكويت، ١٩٨٩.

٣٠ - محمد محمود إبراهيم هويس : تحليل برنامج للمماية
الاجتماعية لطفل لاريف المصري، مجلة القاهرة لخدمة
الاجتماعية، المعهد العالي للخدمة الاجتماعية، بالقاهرة، عدد
(٧) ج (٢) من ٦٦٧-٧٢١، ١٩٩٦.

٣١ - ممدوح الكيلاني : مدى تحقق للتنظيم الهيكلي للمجالات
حد ماسلو، مكتبة ومطبعة مصر، القاهرة، ١٩٨٧.

٣٢ - نادية أمول الينا : مدى الطباقي للصورة الوالدية على
الزواج وعلاقتهما بالتوافق الزوجي واختيار القرين، رسالة
ماجستير، غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس،
القاهرة، ١٩٧٦.

٣٣ - نادية حسني عبد الفتاح : السمات الشخصية

للطفل المصري في الريف والمضر رسالة دكتوراه ، غير
منشورة ، معهد لدراسات الطفولة ، جامعة عين شمس
١٩٩٢ .

٣٤ - نادية حسن محمد : دراسة اتخاذ القرارات وتصل
المسؤوليات لدى الأطفال المرحلة الابتدائية ، رسالة ماجستير ،
غير منشورة ، كلية الاقتصاد المنزلي ، جامعة حلوان ، ١٩٨٤ .

٣٥ - نادية قاسم : أسس الزواج لدى طالبات الجامعة ، رسالة
ماجستير غير منشورة ، كلية الآداب ، جامعة عين شمس ،
١٩٨٨ .

٣٦ - ناهد رمزي وعادل هائل : ظاهرة عمالة الأطفال ، المركز
القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية بالتعاون مع منظمة الأمم
المتحدة للطفولة ، اليونيسف ، ١٩٩١ .

٣٧ - هدي قناوي : مفهوم الذات لدى المتزوجين وشبه
المتزوجين ، للكتاب السنوي لعلم النفس ، المجلد ٥ ، الجمعية
المصرية للدراسات النفسية ، القاهرة ، ١٩٨٦ .

٣٨ - ليلى أحمد كرم الدين : اتجاهات الأطفال نحو المكتبة ،
دراسة مقارنة بين أطفال الريف والمضر ، مجلة دراسات نفسية
مج ٤ ، ع ٤ ، ص ٦٠٣-٦٠٤ ، رابطة الأخصائيين النفسيين
المصرية ، (راقم) للقاهرة ، ١٩٩٤ .

٣٩ - ليلى الحصري ومها عبد : قياس الوعي الصحي
والنكالي والتربوي للأهلي فيما يتعلق برغبة الأطفال، المؤشر
السنوي الخامس للطفل المصري، رعاية الطفولة في عقد حماية
الطفل المصري، مركز دراسات الطفولة، جامعة عين شمس،
القاهرة، ١٩٩٢.

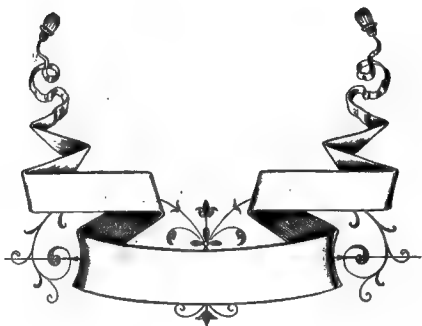
٤٠ - ليلى الحصري ومها عبد : قياس الوعي الصحي
والنكالي والتربوي للأهلي فيما يتعلق برغبة الأطفال، المؤشر
السنوي الخامس للطفل المصري، رعاية الطفولة في عقد حماية
الطفل المصري، مركز دراسات الطفولة، جامعة عين شمس،
القاهرة، ١٩٩٢.

٤١ - يونس عبد : صورة الأم، السلبية الوظيفية، عمان، الأردن،
١٩٩٦.

المراجع الأجنبية

59. A Vari, S. B.: Marital Success and self actualization in husbands of professional women Diss. Abs. 1978, 42 (10), 40-54.
60. Bernsteininlene, M. : House wives self esteem and their husband's success, the myth of Uicarious Involvement, *Journal of Marriage and the family*. 1979.
61. Beth. L. : Affect and status dimensions of marital Adjustment, *Journal of Marriage and family*. 1971, p. 56.
62. Black, J. : Conceptions of sex role: Some cross-cultural and longitudinal perspective *American psychologist*, 1973, Vol 28, No 6, p. 512, 526.
63. Cohan, C. L. and Bard bury, T.N.: Negtive life event's marital interaction, & the longitudinal course of newlywed marriage *Journal of psychology*, 1997-73(1) : 114-28.
64. Hall, William, M. : The relationship between self concept and marital adjustment for commuter college students. *Diss Abs. Inter*, 1976.
65. Lange, A & Jokuhawaski, P. : Responsible asserive behavior cognitive behavioral procedures for trainers: champaign 111, Research press Co., 1976.
66. Leonard, K. E. and Senchak, M. : Prosepective prediction of Housband Marital Aggression with-
in New lywed couples. *Journal of Abnorm. Pyschel. Aug*, 1996, 105(3) : 369-80.
67. Maslow, A. : Atheory of Human mativation psy-
chological Review, 1943.
68. Maslow, A. : *Mativation & personality*, 2nd ed.
Harper & Row. New York 1970.
69. National Population councll : Demographic and
Health, Survey, 1989, p. 14.
70. Prescott. : Doniel Affired Emotion and educative
process washinton American council on Educa-
tion, 1930.
71. Quigley, B. and Leonard, K. : Desistance of hus-
band aggression in the esarly years of marriage.
Violence vict, 1996 winter 11(4) 355-70.
72. Shank, H. : Combining marriage and corear the
Marital Adjustement of proffessional woman *Jour-
nal of Marriage and the family*, 1981., pp. 651-
655.
73. U. N. F. P. A., *Population. : Issues*, 1991, p. 10-11.
74. Zeinab Shahin : The Gender of women in Rural
Egypt, Research for contemporary culture, Finland,
1991.





استخدام اختبار رسم الشخص في التشخيص والعلاج النفسي

مقدمة

يقول هامر: دعني أقرأ مذكرته أو أرى
ماترسمة القول لك من أنت، (٢٤: ٥)، فالرسوم
تعتبر وسيلة هامة يستطيع بها الفرد أن يعبر
وينفخ عن كل صراعاته ومشاكله دون أن يشعر
أن عوامل المقاومة والضغط يشلان ويقللان من
حريته (١: ١).

د. عادل كمال خضر

أستاذ علم النفس الإكلينيكي للمساعد كلية

الآداب - جامعة الأزهر

فرع بها

وقد لوحظ من خلال فحص الأعمال الفنية للبدعة لعدد من الأفراد أنهم يعبرون في رسومهم عن قصد - وأحياناً بدون وعي - عن مفهومات لذاتهم كما هي في الواقع أو كما يودون أن تكون، ويعبر Tunnelle عن هذه الظاهرة بقوله: «إن الفنان لا يرى الأشياء كما هي عليه في الواقع ولكن كما يعيش من خلالها، كما يعبر عنها Hubbard حيث يقول: «عندما يرسم الفنان صورة، فإنه يرسم اثنين نغمه وللجالس أمامه» (١٦: ٢٤)، وهذا يعني أن استخدام الرسم كأداة تشخيصية يقوم أساساً على معلمة مؤداها أن الرسم إنما هو إسقاط لمفهوم الشخص القائم بالرسم عن ذاته وعن الآخرين في بيئته وعالمه الذي يعيش فيه ومن خلاله، ويوجد هذا تأليفاً فيما توصل إليه England حينما سأل مجموعة من الأطفال تدرارح أعمارهم بين ١٠ إلى ١٤ سنة أن «يرسموا أهم حدث في حياتهم»، فالتصيح أن سبعة وعشرين في المائة من الرسوم كانت تعبر عن المخاوف، وأن الغالبية العظمى من رسوم مراقبي الخوف تكس حوادث هامة صدمية في حياتهم (٢٣: ٢٠٧)، وعلى هذا فإن الرسم الذي يقوم به الفرد - وخاصة للتفاني - إنما يعكس أبعاد شخصيته للكلية وحالته العقلية والوجدانية، وخاصة فيما يتعلق بالاحظات الحرجة من الحياة (١٤: ٦٩٣).

ويرى handler أن الرسم الذي يقوم به المريض لشكل الإنسان يمثل الذات في البيئة، وربما يعكس للتمثيل الواقعي لذات عن رغبات صميعة للمريض، أو يعكس ويكشف عن خلل فيزيقي أو انفعالي أليم، أو تعرض مبالغ فيه عن هذا الخلل أو خليط من كل هذه العوامل، ويمكن أن يعكس الرسم الأنا المثالي أو نموذج التمثل (١٧٧: ٢٥).

هذا ويعد اختبار رسم الشخص لمكوفير من أوسع اختبارات الرسم الإسقاطي انتشاراً في الميادين النفسية، وذلك لسهولة إجرائه وبساطته، وعدم أخذ وقت طويل في تطبيقه إلى جانب دلالاته الانفعالية المستمدة من فرضية مؤداها أن القائم بالرسم سوف يعكس مفهومة عن ذاته

وصورة جسمه في رسمه للشخص... وبالتالي يمكن أن تظهر صراعاته ومفككاته وطموحاته وآماله من خلال رسمه للشخص (٨: ٥٠).

مميزات اختبار رسم الشخص:

منذ مدة طويلة واختبار رسم شكل الإنسان هو المفضل لدى الأخصائيين النفسيين وأطباء النفس كأسلوب لتقييم الشخصية، فهو لا يحتاج إلى أدوات خاصة، ويمتاز بسهولة الإجراء، ويتم تفسيره من خلال نوع من الإدراك العام الذي يشعر معظم الإكلينيكيين أنهم يستطيعونه جيداً، أيضاً فإن اختبار رسم شكل الإنسان يزودنا نفسه من خلال تطبيقه مرة ثل الأخرى بمقياس سهل لمدى التقدم الذي يحدث خلال العلاج النفسي (١٦: ٣).

وفي تقرير Sundberg (١٩٦١) أشار إلى أن اختبار رسم الشخص لمكوفير (١٩٤٩) يعد في الترتيب الثاني لأكثر الاختبارات الشائعة استخداماً في العمل الإكلينيكي في الولايات المتحدة الأمريكية، وهذا يشير بوضوح إلى أن عدداً كبيراً من الإكلينيكيين قد أسروا فائدته ويستعملون باستمراره (١٩: ٣٩٢).

وتتحدد المميزات التي ذكرها الباحثون عن اختبار رسم الشخص، ويجمل Handler هذه المميزات في النقاط التالية:

١- يعد اختبار رسم الشخص اختباراً بسيطاً، وذاً مهمة سهلة لمعلم المفحوصين من المرضى الكبار والأطفال، وخاصة صفار الأطفال الذين يحبونه وعادة ما يتعاونون بسرعة تأمة في أدائه، فهم غالباً لديهم ملاحظة التصوير أسهل من ملاحظتهم للتفنية.

٢- إن اختبار رسم الشخص يمكن تطبيقه بسرعة وسهولة، وهو يستغرق من خمس إلى عشر دقائق تقريباً، كما أنه يجلب أدوات قليلة.

٣- يعتبر اختبار رسم الشخص أحد اختبارات الرسم القليلة الذي يمرض الأخصائي النفسي الإكلينيكي على أن يضمه في بطارية الاختبارات النفسية.

بالرسم، وهم ربما يكونوا أقل ضبطاً على معظم هذه الوسائل البدائية من التعبير.

٤- ولكن اختبار رسم الشخص يعد أداة سريعة وسهلة، فإنه يستخدم كأداة لقياس التغير الذي طرأ على المريض أثناء العلاج النفسي، حيث يتم مقارنة رسم الشخص قبل وأثناء وبعد العلاج. حيث يتضح من الرسم مدى التحسن في الشكل الإنساني المرسوم خلال فترة العلاج.

١٠- يعد اختبار رسم الشخص نقطة انطلاق ممتازة لمناقشة جوانب الصراع الخاصة بالمريض، وهذا يمكن أن يطلب من المريض أن يتحدث حول الرسم... ومن خلال إعادة التطبيق يستطيع الإكلينيكي أن يلاحظ التغيرات التي تطرأ على الحالة وأن يحدد جوانب الصراع التي مازالت بحاجة إلى توجيه الاهتمام إليها. ١١- إن اختبار رسم الشخص أكثر ارتباطاً بعلم النفس للمريض مقارنة بالاختبارات الإسقاطية الأخرى، حيث وجد Zucker أن اختبار رسم الشخص هو الاختبار الأول في البطارية التشخيصية الذي يكشف المرض النفسي بشكل مبدئي، ولهذا فهو يعد أداة تشخيصية جيدة.

١٢- لقد صنف عدد من الإكلينيكيين اختبار رسم الشخص كمقياس للكشف عن التقدم في مسار علاج الاضطرابات الجنسية، وذلك من خلال التصرف على التطور الذي حدث في رسم الشخص بنهاية العلاج (١٦٧-١٦٩).

١٣- كثيراً ما يطلب من الأشخاص الذين يعانون من اضطرابات الجنس في التشخيص التفريقي للأمراض العضوية، وأحد الأساليب الراسخة الاستخدام في التشخيص النفسي هو اختبار رسم الشكل الإنساني، وتؤكد الخبرة أن هذا الأسلوب للفهم ربما - نسبياً - يثبت فائدته في محاولة تقييم وجود أو غياب المشكلات العضوية، غير أن هناك فقط دراسات قليلة نسبياً في هذا المجال (٣٦:٤٦٧).

٤- إن اختبار رسم الشخص ليس له مشيرات أو بداية خارجية. فليس هناك نموذج ليتم نسخه كما أنه لا توجد صور غامضة تساعد على تداعي خواطره، ولهذا فإن لدى الإكلينيكي الفرصة لملاحظة فعالية للمريض في أداء مهمة غير محددة نسبياً.

٥- غالباً ما نحصل من اختبار رسم الشخص على قسط كبير من المعلومات المتعلقة بمفهوم الذات بالقدر الذي نحصل منه أيضاً على معلومات عن نمط الشخصية، وتوجهاتها، ومناطق الصراع.

٦- يتميز اختبار رسم الشخص بأن قيوده فيما يتعلق بممر المفحوصين ومدى ذكائهم محدودة.

٧- يرحب المرضى المكروهون والرافضون للتحدث غالباً بتطبيق اختبار رسم الشخص عليهم، فهو اختبار غير لفظي نسبياً، ولهذا فهو مفيد إذا وُقت اللغة كعائق كما في حالات المرضى غير المتعلمين، وضفاف العقل، والمرضى المتحدثين بغير اللغة الدارجة في المجتمع، والمرضى الأكم، والمرضى الفجور أو المنسحب، والمرضى الذي يأتي من خلفية ثقافية فقيرة، والذي يشعر بعدم الثقة في قدرته اللفظية، والمرضى المتأخر دراسياً، أو ضعيف القراءة الذي أحياناً ما يجد صولفج انفعالية في المواقف اللفظية، وجميع هؤلاء غالباً ما يكون أدلوم معاقاً في معظم الاختبارات اللفظية.

٨- يعتبر اختبار رسم الشخص اختباراً مفيداً مع المرضى الذين يتسمون بالمرارة أو بالحذر، فهؤلاء المرضى يعطون استجابات لفظية حقيقية في الاختبارات اللفظية، حيث إن لديهم القدرة على فرض كثير من الضبط على تعبيراتهم اللفظية، بينما في اختبار رسم الشخص يجبر المريض عن نفسه بشكل مباشر بدرجة أكبر، وبأسلوب تلقائي. مثل هؤلاء المرضى المتسمين بالحذر يكونوا واعين لما يجب أن يعبروا به في الاختبارات اللفظية، ولكنهم من المحتمل أن يكونوا أقل تأكيداً مما تعكسه تعبيراتهم عن أنفسهم أثناء التقييم

الاستخدام الإكلينيكي لاختبار رسم شكل الإنسان:

يعد استخدام الرسم كوسيلة إكلينيكية إضافة قيمة إلى جملة التكنيكات الخاصة بدراسة الشخصية، ذلك أن الزمن والمادة المستخدمة فيه تعتبر اقتصادية ولا تحتاج إعداداً خاصاً، ويمكن أن يتم الرسم في أي مكان وفي أي وقت يتوفر فيه ورقة وقلم رصاص، ولهذا السبب استخدمه عديد من الإكلينيكين. ومع قليل من التعديل في التطبيق يسهل تطبيقها على الجماعات. وتري ماكوتز أن استخدام رسوم شكل الإنسان إكلينيكياً كمساعد تشخيصي أو علاجى أمر مشعر عند تفسير الرسوم في ضوء كل بيانات تاريخ الحالة المتاحة. وأن تحليل رسم شكل الإنسان فيه إمكانيات أن يصبح أداة دقيقة لبحث الشخصية إذا بذل فيه الجهد البحثي الذى يستحقه (١٠: ١٤٠ - ١٤١)، وتعرض فيما يلى لإجراءات تطبيق اختبار رسم الشخص:

إجراءات تطبيق اختبار رسم الشخص:

تعرض فيما يلى لإجراءات تطبيق اختبار رسم الشخص، وذلك من حيث التجهيزات اللازمة لإجراء الاختبار، وتعليمات الاختبار، والملاحظات الخاصة بتطبيق اختبار رسم الشخص.

أولاً: التجهيزات اللازمة لإجراء الاختبار:

يقوم الأخصائى النفسى الإكلينيكي بإعداد المفحوص بورقة بيضاء غير مسطرة مساحة ٢٧×٢١سم، وقلم رصاص رالم (٢) مبرى جيداً، وممحاة، وأن يكون السطح أسفل ورقة الرسم مسطح وناعم، وأن تكون الإضاءة عليها كافية، وأن يجلس المفحوص جلسة مريحة فى حجرة تنص لحركة الأذرع والأرجل، وأن يستطيع المفحوص أن يضع ذراعه باثنياع على السطح الذى سوف يرسم عليه، ومن المفضل أن يسمح للمفحوص بأن يتخذ حالته العادية من الاسترخاء، ويجب ألا نلجأ إلى فرض ظروف فيزيقية معينة على المفحوص (١١: ١٠٦، ٢٥: ١٧٢، ٢٤: ٨٩).

ثانياً: التعليمات:

بعد إقامة علاقة تواصل بين الأخصائى النفسى الإكلينيكي والمفحوص، يقوم الأخصائى بوضع ورقة رسم واحدة أمام المفحوص فى وضع رأسى، وقلم رصاص ولحد، ويلى عليه التعليمات التالية:

«أنا عايزك ترسم شخص فى الورقة دى يعنى راجل أو ست، ولد أو بنت، التلى أنت عاوزه، المهم أن يكون رسمك كويس على قد ماتكدر، ويجب الالتزام بهذه التعليمات، وذلك لما يوجد علماء القياس من أن عدم الالتزام بحرفية التعليمات يؤثر فى استجابات المفحوصين وفى أدائهم على الاختبارات المسجلة (٧: ٧٢٠). ويشير Hammer إلى أن مطالبة الطفل أن يقوم بالرسم من المحتمل جداً أن يؤدى إلى خفض ثوراه، بينما بالنسبة للراشد، فإن طلب ذلك منه يؤدى إلى مزيد من التوتر والقلق (٢٤: ١١٩).

ومن وقع للتجربة العملية، فقد لوحظ أن بعض المفحوصين يستجيبون برسم الرأس فقط أو الرأس والتكفين، أو شكل العصا، أو رسم كاريكاتيرى، ويجب إعطاء مثال هؤلاء المفحوصين ورقة رسم أخرى ويوجه إليهم التعليمات التالية: «هذه المرة أريد منك أن ترسم شخص مكتمل، أو شخص حقيقى وليس شكل العصا أو كاريكاتيرى» (٢٥: ١٧٤). ونعنى بالشخص المكتمل أن يتضمن الشكل الرسوم مناطق أربع رئيسية للجسم هى: الرأس، والذراع، والرجلان. وإذا ما حذفت أى منطقة من هذه المناطق تماماً فإن الشكل يعتبر غير مكتمل، أما إذا حذفت جزء من منطقة معينة مثل حذف الأيدى أو القدم أو أحد أجزاء الوجه، فإن الرسم يظهر مكتمل ومقبول تماماً، أما إذا رسم المفحوص شكل كاريكاتيرى، أو شكل العصا، أو صورة مجسمة، أو تمثيل تجريدى، فيطلب منه أن يختار ورقة رسم أخرى ويرسم شخص عادى ومكتمل (٢٤: ٩٠). وإذا حذفت المفحوص جزءاً أساسياً من الجسم، يحاول الفاحص

أن يدفعه إلى رسم ذلك الجزء بعد أن يكتب للفاحص ملحوظة بالخط كى يرى ما إذا كان يمكن الحصول على مفتاح يتوج له فهم لماذا قارم المفحوص رسم ذلك الجزء (١٠: ٤٩).

كذلك وجد أن كثيراً من المفحوصين يثيرون بعض الاعتراضات والأسئلة بعد إلقاء التعليمات عليهم، ويكون التزاماً على الأخصائى أن يستجيب لهم دون إضافة تعليمات جديدة، أو توضيح للمهمة المطلوبة منهم، ويمكن إعادة التعليمات نفسها مرة أخرى مع تشجيع واستشارة المفحوص على المعنى، فمما تم القيام بالرسوم المطلوبة، ونعرض فيما يلى لبعض الاعتراضات والأسئلة التى يثيرها المفحوصون فى موقف تطبيق اختبار رسم الشخص وكيف يستجيب الأخصائى للنفس لها:

(أ) قد يتطال المفحوص بأنه لا يعرف الرسم، أو أنه ليس موهوباً من الناحية الفنية حيث يقول:

«أنا لا أعرف الرسم، أنا لست فناناً، أنا رسمى سيئ»، وعلى الأخصائى أن يفهم أن مثل هذه الاعتراضات ليست سوى محاولة من جانب المفحوص للهروب من الفحص، وفى مثل هذه الحالة يجب للفاحص: «إن هذا ليس اختباراً للقدرة الفنية، وأنا لأهتم بمدى إمكاناتك الفنية، لكن فقط مطلوب منك رسم كويس على قدر ما تقدر.. لانتقل من ذلك» (٢٥: ١٧٤).

(ب) هناك بعض التساؤلات يثيرها المفحوص من قبيل: «ما هو نوع الشكل الذى يجب أن أرسمه؟»، هل أرسم رجل أم امرأة؟ هل أرسم الشخص مواجه أم جانبي؟.. إلخ، ويكون إجابة الفاحص على مثل هذه التساؤلات أن يقول للمفحوص: «أرسم الشكل الذى تريد، وبالتكيفية التى ترغبها، فلك مطلق الحرية فى ذلك» (١٣: ٨٧).

وعندما يتم الانتهاء من رسم الشكل الأول، يحضر الإكيليبي رقة رسم أخرى أمام المفحوص ويوجه له

لتعليمات التالية: «الآن أريد منك أن ترسم شخص من الجنس المقابل»، فإذا كان المفحوص قد بدأ يرسم شخص ذكر يقول له الأخصائى الإكيليبي «أنت رسمت ولد (رجل)، الآن أرسم بنت (أو امرأة)، كذلك إذا كان المفحوص قد رسم لثى، يقول الإكيليبي له: «أنت رسمت بنت (امرأة)، الآن أرسم ولد (أو رجل)»، وعندما يتم إتمام هذه المهمة بشكل مرض، يطلب من المفحوص أن يكتب اسم الجنس على كلا الشكلين، ويقوم الإكيليبي بتسجيل تاريخ اليوم الذى تم فيه كل رسم، إما على وجه الورقة أو خلفها، وبالإضافة لذلك على الإكيليبي أن يسجل أى من الشكلين تم رسمه أولاً، وأى منهما تم رسمه ثانياً... إلخ (٢٥: ١٧٤)، ويجب للحصول على كلا الرسمين عندما يكون ذلك ممكناً، فإذا لم يكن الوقت كافياً إلا للحصول على رسم واحد يفضل أن يرسم المفحوص شكلاً من نفس جنسه (١٠: ٤٩).

بعد ذلك يحضر الإكيليبي الرسم الأول للمفحص المكتمل، أمام المفحوص ويطلب منه أن يحكى قصة عن الشخص المرسوم، قائلًا له: «الآن أريد منك أن تصنع قصة عن الشخص الذى رسمته، انظر له وأحكى القصة»، وسوف أكتبها أنا وبعده.. ويجب أن تسجل القصة حرفياً لأن التفسير غالباً ما يعتمد على طريقة نطق الكلمات والتعبير عنها، وأحياناً يكون من الضرورى أن نحت أو نضع للمفحوص لفعل ذلك (٢٥: ١٧٤).

وإذا لم يستطع المفحوص أن يحكى قصة عن الرسم، يقوم الفاحص بتوجيه الأسئلة التالية حول الشخص المرسوم:

- ١- ماذا يفعل هذا الشخص؟
- ٢- كم عمره؟
- ٣- هل هو متزوج؟
- ٤- هل له أطفال؟ وهل أطفاله ذكر أم إناث؟
- ٥- ما هو وظيفته؟
- ٦- ما هو مستوى تعليمه؟

٣٥- ماهي النشاطات التي يقضى فيها أوقاتك؟

٣٦- هل هو حذر؟

٣٧- هل سيتزوج؟

٣٩- أي نوع من الآفات سيتزوج؟

٤٠- كيف يتفاهم مع زوجته؟

٤١- هل سبق له الطلاق؟

٤٢- هل يعاشر نساء أخريات؟

٤٣- هل يمارس الاستملاء «العادة السرية»؟

٤٤- هل لديه علاقات جنسية شاذة؟

٤٥- بمن يتحرك هذا الشخص؟

٤٦- هل تحب أن تكون مثله؟

٤٧- أي تعليقات أو إضافات أخرى...

ثم توجه أسئلة عامة تتعلق بالعمر وبالتحصيل
الدرسي والمهنة والعائلة والزوجة، ثم توجه أسئلة
مباشرة (تتعلق بالمفحوص)، وهي:

١- ماهو للجدد فيك وماهو السيئ؟

٢- هل أنت راض عن جسدك؟

٣- ماهو للجزء الجيد في جسدك؟

٤- ماهو للجزء السيئ في جسدك؟

٥- ماهو طموحك؟

٦- هل أنت راض عن عملك؟

ومما هو جدير بالذكر أن كل الأسئلة السابقة يمكن
للأخصائي الإكلينيكي أن يكتفيها وفقاً لعمر وجنس
المفحوص. كما ينبغي على الأخصائي أن يتابع إجابات
للمفحوص ذلك للدلالة الإكلينيكية باستفسارات من علده
(١٠٨-١٠٧:١١، ٨٩-٨٨:١٣، ٥١-٥٠:١٠).

ويمت تطبيق هذه الأسئلة على الشكليات الذكرى
والأنثوى، كل على حده، وتغير لهجة الأسئلة إلى صيغة
المرؤث علماً توجه للمفحوص عن الشكل الأنثوى (بنت
أو امرأة)، وتفيد الإجابة على هذه الأسئلة ليس في تحليل

٧- ماهي آماله؟

٨- هل هو ذكي؟

٩- هل هو صحيح الجسم؟

١٠- هل هو جميل؟

١١- مع من يسكن؟

١٢- هل يفضل أمه أم أباه؟

١٣- هل له أخوة أو أخوات؟

١٤- ماهو مستوى تحصيله الدراسي؟

١٥- هل هو قوي البدنية؟

١٦- هل صحته جيدة؟

١٧- ماهو أفضل جزء في جسمه؟ لماذا؟

١٨- ماهو أسوأ جزء في جسمه؟ لماذا؟

١٩- هل هو سعيد؟

٢٠- هل هو عصبي المزاج؟

٢١- ماهي مشكلاته الأساسية؟

٢٢- ماهي اهتماماته المعتادة؟

٢٣- ماهي مخاوفه؟

٢٤- مالذي يحزنه؟

٢٥- مالذي يفضيه؟

٢٦- متى يحدث ويفقد صوابه؟

٢٧- ماهي أسوأ ثلاث عادات لديه؟

٢٨- ماهي أهم ثلاث أمنيات يود تحقيقها؟

٢٩- ماهي نقاط ضعفه؟

٣٠- ماهي خصاله الحميدة؟

٣١- هل لديه أصدقاء كثير؟ وهل هم أكبر أم أصغر

منه سناً؟

٣٢- ماذا يقول عنه الناس؟

٣٣- هل يحب أسرته؟

٣٤- هل يحب مدرسته؟

عن تكيف المفحوص مع البيئة، ونمط شخصيته، ومفهومه عن ذاته، والوسائل التي ينتهجها للتعامل مع المراقب الضاغطة، والصراعات التي يعاني منها، وليس من شك في أن لهذه المعلومات قيمتها في دراسة شخصية المفحوص وتكون فكرة عامة عنه (٢٤: ٩١، ٢٥: ١٧٦، ١٣: ٩٠).

كذلك يدرن الفاحص لتسلسل رسم أجزاء الشخص، والوقت الذي يستغرقه المفحوص في كل جزء على حده، وتعليقات المفحوص حول ما يرسمه، وترددت المفحوص، وكامل تصرفاته أثناء الرسم، مثال ذلك: هل المفحوص توفف عن المصو ويحاول أن يؤكد الشكل الهزيل المرسوم؟، هل يقرر المفحوص باستجابات لفظية دفاعية (مثال: أنا لأستطيع أن أرسم بشكل جيد، أو أنا لم أدرس مطلقاً للرسم في المدرسة)، هل يقرر المريض بتقييم الرسم؟ (مثال: هذا الرجل يبدو أنه غمضبان) (١١: ١٠٦، ٢٥: ١٧٦).

وقد استخدم الباحثون اختبار رسم الشخص كأداة تشخيصية، كما استخدموه كأسلوب مساعد في العلاج النفسي، وفيما يلي نعرض لهدفين الاستخدامين لاختبار رسم الشخص بشيء من التفصيل:

أولاً: استخدام اختبار رسم الشخص كأداة تشخيصية:
استخدم علماء النفس اختبار رسم الشخص كأداة تشخيصية في كثير من الدراسات، ويمكن بصفة عامة أن نصف هذه الدراسات إلى قسمين أساسيين وهما:

- ١- دراسات اهتمت بالتعرف على عناصر رسم شكل الإنسان التي تميز الفئات المختلفة من المرضى النفسيين والعقليين.
 - ٢- دراسات اهتمت بالتعرف على عناصر رسم شكل الإنسان التي تميز الجنانين والعندين وسيلتي التوافق.
- ويمكن لنا أن نعرض في هذا المقام بعض الدراسات

الرسم بشكل مباشر، ولكنها تنفذ في دعم الاستنتاجات التي يستنبطها الفاحص في دراسة الرسم (١٣: ٨٩-٩٠). وبشكل عام فإنه من الأفضل دائماً الحصول على كل من القصة على الشخص المرسوم، والاستجابة لأسئلة بعد الرسم، فكلهما يدعم بعضه الآخر، وذلك من أجل مزيد من الفهم للمفحوص.

ثالثاً: كيفية التطبيق:

يمكن تطبيق اختبار رسم الشخص بطريقة فردية أو بطريقة جماعية، وفي العاليتين يجب الالتزام بشروط تطبيق الاختبار النفسي، وخاصة فيما يتعلق بتوفير مكان مناسب يسع المفحوصين، وظروف طبيعية مناسبة من حيث الإضاءة والتهوية ودرجة الحرارة، وأن يكون المكان بعيداً عن الضوضاء، كما يجب أن يلتزم الأخصائي بحرفية التعليمات... إلخ.

وإذا أعطى الاختبار طريقة فردية، كما يحدث عادة في الميادان النفسية، فيمكن للفاحص أن يسجل كل ملاحظاته الإكلينيكية عن المفحوص أثناء عملية للرسم (١٣: ٨٧-٨٨).

ويجب أن يهتم الأخصائي الإكلينيكي بتدوين ملاحظاته حول السلوك اللفظي والحركي للمفحوص أثناء فترة الاختبار. كيف يعبر المفحوص عن شعوره تجاه هذا العمل؟ هل يطالب بزيادة في الإيضاح والإرشاد؟ وأي طريقة يسلك ليفصح عن نفسه؟ هل يعبر عن ذلك بسلوك لفظي أم باستخدام حركات وإيماءات مختلطة؟ هل يؤدي مهمته براحة وكفاءة؟ أم يعبر عن الشك في قدرته؟ هل يقدم على الرسم بشعور ملؤه الثقة والطمأنينة، أم الشك وعدم الثقة في مقدرته؟ وكيف يعبر عن هذه الثقة في نفسه أو بحدتها؟ هل تبدو عليه بعض الأعراض المصاحبة والاضطرابات الانفعالية كالشعور بعدم الاستقرار والقلق والتشكك والمحذر والتكبر والعذر؟ هل هو غير آمن، سلبي، مسترخ، هزلي، واعي بذاته، حذر، مدافع...؟ إلخ، وهذه الملاحظات تزود الأخصائي النفسي بمعلومات هامة

التي تندرج تحت كل قسم منهما للتعرف على خصائص شكل الإنسان لدى كل فئة إكلينيكية على حدة، وذلك كما يصبح ما يلي:

١- دراسات اهتمت بالتعرف على عناصر رسم شكل الإنسان التي تميز الفئات المختلفة من المرضى النفسيين والعقليين:

يرى Hammer أن المرضى النفسيين يستطيعون أن يميزوا عن أنفسهم بدرجة أكثر سهولة من خلال وسائل الاتصال الفنية عن الوسائل اللفظية (٦:٢٤) .. وقد أجريت عدة دراسات بغرض التعرف على عناصر الرسم التي تميز الفئات المختلفة من المرضى النفسيين والعقليين، حيث وجد كل من Riznikoff & Tomblen أن المرضى بالذهان المعنوي تتضح في رسومهم للشخص العناصر الخمسة التالية: (أ) افتقاد أجزاء الجسم للترابط، (ب) رسم أجزاء الجسم في مواضع خاطئة، (ج) تقلص الأيدي والأرجل، (د) تقصير أجزاء الجسم بخلاف الرأس والأطراف، (هـ) رسم الأصابع كأوراق الزهرة أو كخشيطة (٣٦). كذلك تبين من دراسة كل من Maloney & Glasser أن رسوم الذهانيين لشكل الإنسان تتميز عن رسوم الأسوياء بوجود العناصر التالية: المحذف، التقويع، الرأس المفرطحة، للجسم المنبسطة، الملابس الفضفاضة، التمايز الجنسي، إظهار المناطق الجنسية (٣٠).

وفيما يتعلق بعناصر الرسم المميزة للفصامين فقد تبين من دراسة Baldwin وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الفصاميات والسويات، حيث كانت للرسم متأخرة من السويات أكثر واقعية من حيث نسبة الرأس إلى الجسم. كذلك اتضح ميل الفصاميات إلى رسم الرأس فقط وتكليف الشكل بدرجة أكبر مما تقوم به المجموعة السوية (١٥). كذلك تبين من للدراسة التي قام بها كل من Burton & Sjoberg أن رسوم الفصاميات تتميز بوجود العناصر التالية: تشويه صورة الجسم، تقاطع الخطوط في الرسم، أو وجود فجوات، رسم شكل يتخو غريباً، عدم

تناسق النسب بين أعضاء الجسم في علاقتها ببعض، المقدرة للضعيفة على تواصل الأجزاء أو تكاملها، الشغافية كما تلاحظ من خلال أعضاء الجسم أو الملابس، رسم شكل أقل تكاملاً، عدم مرونة الحدود الفارجية للشكل (١٦). أيضاً وجد Ries وآخرون أن رسوم مرضى الفصام تتميز عن رسوم الأسوياء بوجود العناصر الثلاثة التالية: (أ) وجود الأزرار، (ب) رسم للجسم على هيئة مربع، (ج) رسم اثنين صغيرين نسبياً للشكل الأتولى (٣٥). هذا وقد وجد كل من Wilkinson & Schnadt أن رسوم مرضى الفصام غير المتميز، تتميز عن رسوم مرضى اللقلق النفسي من خلال عناصر الرسم التالية: (أ) رسم أنف كبير، (ب) تأكيد العنق، (ج) التخليل، (د) استخدام خطوط غير مستقيمة .. وتتميز عن رسوم مرضى الفصام البروليا من خلال عناصر الرسم التالية: (أ) تأكيد الأنف، (ب) وضع الشكل في الجزء العلوي الأيسر من الصفحة، (ج) عدم رسم ملابس (٤٠). كذلك تبين من دراسة Ko-koins أن صورة الجسم لدى الفصامين تتميز بالاضطراب، وهذا ما تنضح من رسومهم لشكل الإنسان والذي تنضح منها أنهم يقومون بدرجة أكبر من الأسوياء وبشكل دال إحصائياً بحذف الأذرع/ الأيدي، والأرجل / الأقدام (٢٦). وقد وجد Cvtkovic من دراسته أن الفصامين يقومون برسم أشكال نميلة وأصغر حجماً مما يقوم به الأسوياء، وإن لدى الفصامين نزعة قوية لرسم أشكال كاملة بدرجة أكبر من الأسوياء الذين يميلون إلى رسم الرأس فقط أو شكل جزئي (١٧). أيضاً اتضح من دراسة سامية عبد اللهي ميل الفصامين إلى رسم الشخص في وضع بروفيلي، ورسم رأس الشكل الأتولى كبير في غير تناسب وذو عنق طويل، وعدم تساريف الكتفين، وحذف إنسان العين، وحذف الأيدي، والشغافية (٥). وللأسفاسة هي أن رسم شكل الإنسان الذي يقوم به مرضى الفصام يختلف بشكل دال إحصائياً عما يقوم به الأسوياء، ومن ثم يستطيع الأخمصائيون النفسيون الإكلينيكيون المتمرسون أن يميزوا رسوم كل فئة على حدة

دون مفاتيح خاصة (١٦).

هذا وقد اهتمت بعض الدراسات بالتأكد من فرضيات ماكوفر عن تناول عناصر رسم للشخص لدى مرضى البارانيا، ومن هذه الدراسات تلك التي قام بها Ribler والتي اتضح منها عدم وجود فروق دالة إحصائية بين مجموعات المرضى «بفصام البارانيا، والفصام غير المصنف، والقلق النفسي، والإسواء في كيفية معالجة كل من العين والأذن في رسم شكل الإنسان، ومن ثم فإن الفرض القائل بأن المرضى بفصام البارانيا سوف يقومون بدرجة أكبر بتأكيد العين و/أو الأذن في رسوم شكل الإنسان لم يحقق (٢٤)، بينما وجد كل من & Reznikoff Nicholas فروقا دالة إحصائية بين مرضى البارانيا والمرضى غير البارانيين، في عنصرين فقط من بين ٢٦ عنصرا للرسم تم تحليل رسم للشخص وفقا لها، وهذان العنصران هما: تأكيد الأطوار الخارجى للعين، وتأكيد الخط الخفيف بشكل عام، وذلك لصالح المرضى البارانيا (٣٣). كذلك وجد كل من Wilkinson & Schnadt أن رسوم مرضى الفصام الباراني تتميز عن رسوم مرضى القلق النفسي من خلال عناصر الرسم التالية: (أ) وضع الشكل في منتصف صفحة الرسم، (ب) رسم رأس ضخم، (ج) حذف الأرجل، (د) استخدام خطوط ثقيلة، (هـ) رسم شكل جامد الحركة، بينما كانت رسوم مرضى فصام البارانيا تتميز عن رسوم مرضى الفصام غير المتميز من خلال عناصر الرسم التالية: (أ) رسم أف ضخم، (ب) وضع الشكل في منتصف الصفحة العلوي، (ج) رسم عيون صغيرة، (د) رسم فم صغير، (هـ) رسم أصابع طويلة، (و) رسم العبد الأدنى من الملابس، (ز) رسم خطوط غير مستقيمة (٤٠).

وعن رسوم مرضى الاكتئاب لشكل الإنسان تبين من دراسة Roback & Webersinn أن المرضى المكتئبين يميلون إلى رسم أشخاص صغيرة الحجم بخلاف المرضى غير المكتئبين (٣٧)، وتشير ماكوفر إلى رسم مريض

مكتئب بشكل حاد قام بحذف اللحم من الشكل الإنساني المرسوم، وهي ترى أن ذلك يتفق مع إحساس المريض بالذنب من جراء عدوانه اللفسي، الذي كان مرتبطا في عقله بميول سادية وهي صياغة نظرية تتماشى مع نظرية التحليل النفسي عن الاكتئاب (١٠: ٦٩).

أما بخصوص عناصر رسم الشكل الإنساني المميزة لرسوم العصائين فقد تبين من دراسة Exner والتي أجراها على عينات من المرضى النفسيين ومضطري الشخصية، وأسواء، ومفوضين لديهم خوف تم إحداثه تجريبيًا، أن مضطري الشخصية يميلون بدرجة أكبر إلى استخدام خطوط خفيفة درما، والقيام بأشكال كروكية والتقليل للشكل بدرجة أكبر من باقي المجموعات في حين أن المرضى النفسيين يميلون بدرجة أكبر من باقي المجموعات إلى رسم خطوط متصلة والبعد عن الاستكشافات، ويقوم المرضى النفسيين وكذلك المجموعة التي تم إحداث خوف تجريبي لها، باستخدام التقليل بدرجة متوسطة بينما تميز الأسواء باستخدام التقليل بدرجة أقل من باقي المجموعات، كذلك وجد من النتائج أن مجموعة المرضى النفسيين قليلا ما يرسمون أشكالاً في حالة حركة، ويرسم كل من مجموعة المرضى النفسيين ومجموعة مضطري الشخصية الأشكال في وضع بروفيلي بشكل دال إحصائيا ودرجة أكبر مما يقوم به المجموعتان الأخريان، في حين وجد أن مجموعتي الأسواء وأولئك الذين تم إحداث خوف تجريبي لديهم يقومون برسم أشكال تشبه شيئا ما بدرجة أكبر مما تقوم به المجموعتان الأخريان بشكل دال إحصائيا (١٩). كذلك تبين من دراسة كل من Wilkinson & Schnadt أن رسوم مرضى القلق النفسي لشكل الإنسان تتميز عن رسوم مرضى الفصام (الباراني وغير المتميز)، بوجود عناصر الرسم التالية: (أ) رسم فم صغير، (ب) رسم أذرع قصيرة، (ج) رسم أرجل قصيرة، (د) رسم أقلام صغيرة، (هـ) حذف الأيدي، (و) حذف الأصابع (٤٠).

وتشير أنا أوليفوريو فيراري إلى أنه قد وجد عدد مقارنة رسوم شكل الإنسان التي قام بها أشخاص شواذ جنسياً، وتلك التي قام بها أشخاص أسوياء، أن رسوم الشواذ جنسياً للشكل الذكرى ظهرت فيها بعض العناصر المميزة للأُنثى: مثل الكعب العالي والأهداب الطويلة المصالية والميرون الواضحة (٢: ١٢٢-١٢٣)، أيضاً التصنع من دراسة سامية عبداللّهي ميل للعصابيين إلى رسم عين الشخص على هيئة نقطة (الاقتصار على إنسان العين)، وحذف الأيدي والأقدام غالباً، في حين تميزت رسوم الأسوياء للشخص برسم العين ودخلها إنسان العين، وكذا رسم الأيدي والأقدام (٥).

٢- دراسات اهتمت بالتعرف على عناصر رسم شكل الإنسان التي تميز الجانحين والدوانيين وسيلي التوافق:

فيما يتعلق بعناصر رسم شكل الإنسان التي تميز الجانحين، فقد وجد أن المرافقين الجانحين يميلون إلى رسم يد مقبضة وخراخ مفرد متباعد عن الجسم مما يدل على تميزهم (١٠: ٩٢)، هذا ويميل جناح الأحداث - وخاصة المرافقين منهم - إلى رسم أشكال عارية (٢١: ٨١)، ويظهر التمييز عن الدوانية من خلال عناصر معينة لشكل الإنسان، محال ذلك: للتخليل، للضغط، وتعبيرات الوجه العذائية (٤١: ٥٠٣).

وقد أجريت عدة دراسات للتعرف على رسوم شكل الإنسان التي يقوم بها الأحداث الجانحين، من ذلك تلك الدراسة التي قام بها Dawm (١٩٨٣) للتعرف على المؤشرات الانفعالية في رسوم الجانحين للذكور والدوانيين والانسابيين، بهدف الحكم والتفصيل فيما إذا كانت النتائج المتراكمة التي تربط سمات الشخصية بملامح معينة في رسوم شكل الإنسان، تنطبق كذلك على مجتمع الجانحين، وبالتالي التعرف على عناصر للرسم التي تميزهم، وذلك حيث تكونت العينة من أربع مجموعات، مجموعة الجانحين الدوانيين، ومجموعة للجانحين الانسابيين،

ومجموعة الجانحين غير المميزين (وهؤلاء لا يظف عليهم العذوان أو - الانساب)، ومجموعة غير الجانحين (وهم أصدقاء الجانحين من المرافقين الذين ليس لهم قضايا أمام محكم الأحداث)، ولعل أهم نتائج هذا البحث يمكن عرضها فيما يلي:

(أ) يرسم الجانحين الدوانيين أكثر من مرة، بدرجة أكبر من الجانحين الانسابيين. (ب) يميل الجانحين الدوانيين إلى رسم خط فاصل للرقم، بدرجة أكبر مما يقوم به غير الجانحين. (ج) يميل الجانحين الانسابيين نحو «حذف ملامح الوجه» و«حذف الأرجل» و«تقديم ملامح الوجه»، بدرجة أكبر مما يقوم به الجانحين غير المميزين وغير الجانحين. (د) يميل الجانحين غير المميزين نحو رسم قدم مدببة بدرجة أكبر مما يقوم به غير الجانحين (١٨).

أما فيما يتعلق بالدراسات التي اهتمت بالتعرف على عناصر الرسم التي تدل على المشاعر الدوانية، فعلمنا تلك الدراسة التي قام بها كل من Goldstein & Rawn (١٩٥٧) لاختبار صدق الدلالات التفسيرية للعذوان في رسم شكل الإنسان HFD، بهدف التحقق التجريبي من تأثير إدخال للمشاعر الدوانية بين جلستي تطبيق اختبار رسم شكل الإنسان، على صياغة عناصر معينة لرسم شكل الإنسان هي: (أ) الضغط للثقل للخط، (ب) الحجم الكبير للشكل، (ج) مجموعة من سبعة تفاصيل لرسم شكل الإنسان تفسر عادة أنها تدل على العذوان، وتكونت العينة من (٣٩) شخصاً من الذكور والإناث الذين يعملون بمستشفى للأمراض العقلية، حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة. واستخدم الباحثان اختبار رسم شكل الإنسان، حيث كانا يمدان كل مفحوص من المجموعتين بورقة بيضاء صغيرة مساحة ٨.٥ × ١١ سم، وهي ورقة مزودة بتسع كرويات «للمقياس الضغط للثقل للخط»، كذلك تم إمداد كل مفحوص بقلم رصاص رقم ٢، وممحاة، وطلب من كل منهم القيام

الفجوليين والأطفال العدوانيين، حيث تكونت العينة من (٣١) زوجا من الأطفال (٢٠ زوجا من الأولاد و ١١ زوجا من البنات)، تم مطابقتهم من حيث السن والجنس ودرجات الذكاء، وقد كان المفحوصون الاثنان وسكن من السرى المتواجدين بمعية إرشاد الطفل، وبينما كان لإحدى المجموعتين المكونة من (٣١) مفحوصا تاريخ عدواني واضح، فإن المجموعة الأخرى المكونة من (٣١) طفلا، كان معروف عنهم الخجل الشديد والانسحاب والاكنتاب. وترأوح عمر العينة من ٥ إلى ١٢ سنة، وترأوح درجات نسب ذكايتهم باستفدل WISC فيما بين البيئي والسرى الأعلى، وطبقت الباحثة اختبار رسم شكل الإنسان على كل مفحوص بطريقة فردية، وبعد ذلك قامت الباحثة بتحليل كل عنصر رسم من رسوم شكل الإنسان الاثنى وسكن، بدون معرفة الأعراض السلوكية لكل طفل، وفقا للاثنين من الدلالات الانفعالية لرسم شكل الإنسان. بعد ذلك قامت الباحثة بحساب ٢٤ للتعرف على دلالة الفروق فى البيانات الخاصة بالمجموعتين (الأطفال الفجوليين والأطفال العدوانيين) وافتتح من النتائج وجود تسع دلالات انفعالية لرسم شكل الإنسان كانت ذات دلالة احصائية، حيث توارزت بدرجة كبيرة فى رسوم كل من الأطفال الفجوليين والأطفال العدوانيين، وذلك حيث ظهر من النتائج ميل الأطفال الفجوليين بدرجة كبيرة إلى «رسم أشكال بالغة الصغر» و«قطع الأيدي» وأيضا ربما يقومون بحذف الأنف والفم، بينما يميل الأطفال العدوانيين إلى «رسم الأسنان»، «رسم أذرع طويلة»، «رسم الأيدي كبيرة فى الحجم»، «رسم أعضاء التناسل»، وعدم التفاتك الرامح بين الأطراف. وقد تبين أن كلا من الأطفال الفجوليين والعدوانيين يميلون إلى «رسم الشكل مائلا» و«حذف القدم» بدرجة كبيرة ومتساوية فى رسوماتهم مما يدل على أن الأطفال الفجوليين والعدوانيين يتسمون بنصف الاتزان وينقصهم أمان الأقدم (٢٨).

أما بخصوص رسوم الأطفال سبلى التوافق، فقد اتمتع من خلال عديد من الدراسات أن هؤلاء الأطفال يقومون

برسم شكل الانسان، هذا وقد تم إثارة للمشاعر للعدوانية للمجموعة التجريبية بين مرتى التطبيق من خلال الاجراءات التالية: انتظارهم لفترة طويلة فى قاعة عمرية لمدة عشرين دقيقة، وبعد فترة الانتظار، دخل عليهم مدرب (اتفق معه الباحثان على القيام بهذا الدور) وعرفهم بأنه مكلف من قبل المدير المسئول عن ميزانية الحكومة ليقرا عليهم البيان التالى: «أنه نظرا لقله عدد الموظفين العاملين بالمستشفى، فقد تقرر زيادة ساعات العمل الأسبوعية لكل الموظفين من (٤٤) ساعة إلى (٤٨) ساعة، دون أن يقابل ذلك زيادة فى الأجور.. وبعد هذا الإعلان الهمى الذى يمثل للعينة التجريبية موقفا محبطا يؤدى إلى زيادة مشاعر العدوانية لديهم يطلب منهم القيام برسم شكل الانسان.

والمنح من للتناح عدم وجود فروق ذات دلالة - باستخدام كا ٢ - بين المجموعتين فيما يتعلق بالنشاط الثقيل للخط، وحجم الشكل، وكذلك لا توجد فروق بين مرتى التطبيق الخاص بكل مجموعة على حدة عليهما، وفيما يتعلق بمجموعة التفاصيل السبعة لشكل الإنسان الدالة على العدوان فلم توجد زيادة دالة لهذه المجموعة من التفاصيل بين مرتى التطبيق الخاص بالمجموعة الضابطة، بينما وجدت زيادة دالة فى عدد التفاصيل الدالة على العدوان بين مرتى التطبيق الخاص بالمجموعة التجريبية (أولئك الذين سمعوا الإعلان الهمى)، وبالإضافة إلى ذلك فإنه قد تبين أيضا وجود فروق دالة بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من حيث زيادة التفاصيل الدالة على العدوان فى رسوم المجموعة التجريبية وهى: وجود خط فاصل للفم، ظهور تفاصيل الأسنان، رسم أصابع ذلت سدايل، رسم الأيدي مقبضة، تأكيد فمضى الأنف، ورسم أكتاف مربعة، رسم أصابع القدم لشكل غير مصرى (٢٢).

وقد قامت Koppitz (١٩٦٦) بدراسة لتحديد للدلالات الانفعالية لرسم شكل الإنسان التى تميز بين الأطفال

برسم شكل انساني غير مكتمل، مائل، ذي عيون فارغة أو بدون عيون، كذلك يحذفون للحم والأذرع، ويشوهون الوجه، ويستخدمون تظليل كخفيف في رسم الفك، ويكون ارتفاع الفك أقل من اللتين بوصة، وفي الغالب يضعون الفك في أحد أركان صحيفة الرسم (٣٩: ٢٧). كذلك وجد Rez & Die nikoff أن الأشخاص الذين يتميزون بقلّة كفائهم في اختبار الواقع، يميلون إلى أن يضمّنوا الحد الأدنى من الملابس أثناء رسمهم الشكل الانساني (٣٢: ٨١).

ومن الدراسات التي اهتمت بالتعرف على عناصر رسم شكل الانسان المميزة بين المتوافقين وسبب التوافق تلك الدراسة التي قامت بها Koppitz (١٩٦٦) لتحديد الدلالات الانفعالية لرسم الأطفال لشكل الانسان، حيث تكونت عينة الدراسة من ١٥٢ طفلاً وطفلة تتراوح أعمار المجموعتين بين ٥- ١٢ سنة مقسمين إلى مجموعتين، تتكون المجموعة الاولى من ٧٦ طفلاً من المرضى المتواجدين بعيادة إرشاد الطفل، بينما تتكون المجموعة الثانية من ٧٦ طفلاً من أطفال العضانة وأطفال المدارس الابتدائية جدد التوافق، واتضح من النتائج أن قيمة كا ٢ كانت دالة احصائياً على أربع فقرات عدد مستوى ٠.١، هي: (تكميل الأجزاء بتصوير عقيم، تظليل الجسم و/ أو الأطراف، رسم شكل مائل، رسم شكل صغير جداً) وأربع فقرات دالة عدد مستوى ٠.٥، هي: (رسم شكل كبير، رسم أذرع قصيرة، قطع الأيدي، حذف اللق) وأربع فقرات دالة عدد مستوى ٠.١، هي: (تظليل الأيدي و/ أو العنق، عدم تناسق الأطراف، شذافية الرسم، رسم الأيدي كبيرة)، وعلى هذا تبلغ عدد فقرات رسم شكل الانسان، ١٢ فقرة من ٣٠ فقرة، كانت ذات تكرار أكثر لدى الأطفال سيئى التوافق (الأطفال المرضى) منه لدى الأطفال المتوافقين، أما من حيث عدد الدلالات الانفعالية في رسم شكل الانسان، فقد وجد أن ٥٨ طفلاً من المجموعة الثانية (بما يعادل ٧٥٪ من المجموعة جيدة التوافق)، لم يظهروا أى دلالة انفعالية على كل الفقرات،

في مقابل ٧ مفحوصين فقط من المجموعة الاولى للأطفال المرضى، لم تتضمن رسوماتهم هذه الدلالات الانفعالية، بينما وجد أن ٥٥ طفلاً من المجموعة الاولى (بما يعادل ٧٥٪ من الأطفال المرضى) اظهروا ٢ أو أكثر من الدلالات الانفعالية في رسوماتهم، وذلك في مقابل ٤ مفحوصين فقط من المجموعة الثانية المتوافقة، وعلى هذا يتضح أن النتيجة العامة لهذه الدراسة تنحصر في الآتي:

١- أن الدلالات الانفعالية تحدث في رسوم شكل الانسان HFDS لدى الأطفال المرضى الذين يصابون من مشاكل لانفعالية بدرجة أكبر من حلولها في رسوم الأطفال جددى التوافق.

٢- أن الرسم لأفراد لشكل الانسان HFDS الذي يقوم به الأطفال المرضى ذور المشاكل الانفعالية، يظهر مدى ولها من الدلالات الانفعالية، أكثر من تلك التي توجد في رسوم الأطفال المتوافقين (٢٧).

ثانياً: استخدام اختبار رسم الشخص في العلاج النفسي: إن رسوم المرضى تعبر مادة يمكن تحليلها تماماً كذلك المستخدمة حين نتعامل مع الأحلام أو المواد السلوكية الأخرى، بل إن الرسم يظهر ميزة عن العلم حيث يتضح من خلاله المشكلات اللاشعورية الأساسية لدى المرضى بدرجة أفضل من تحليل العلم (٢٤: ١٨) وبهمة المعالج هي أن يساعد المريض على أن يتخطى عن الأشكال النمطية المتكررة، وأن يكتب قدرًا متزايدًا من حرية التعبير، وقد شاع العلاج بالرسم في كثير من المستشفيات لسببين مقنعين على الأقل: الأول هو أنه يزيد من إدراك المريض لمسار حياته النفسية، ومن قدرته على التحدث عنها، والثاني هو أنه يشد القدرة الإبداعية لدى المريض ويملحه شعورًا بالتحقق والإنجاز (١٥٢: ١).

ويشير Feather إلى أنه كثيراً ما كان يطلب من الطلبة سيئى التوافق أن يقوموا برسم الشخص، وتبين له أن رسوم شكل الانسان غنية في محتواها التحليلي النفسي،

الوقت رسمت، فما يدل على أنه «فم جبار ومتهجم»، ولكن بعد تسعة أشهر من العلاج، عندما أصبحت المريضة أكثر اتصالاً بالخارج؛ أكثر اجتماعية وأكثر كفاءة في الوظيفة العقلية، رسمت الفتاة فصاً مكتملاً ولكنه صغير (٣٨ : ٤٤١ - ٤٤٣). بينما وجد Gutman أن المرمضى الذين لا يتقدمون في العلاج يتملكهم ميل نحو رسم عيون مثقوبة، أو عيون فارغة، فهي سمة للتصامى البسيط أو للشخصية شبه للتصامى، وأن كلا النموذجين لهما دلالة ضعيفة نحو العلاج النفسي (٣٨ : ٤٤٣).

كذلك قام كاديس Kadis باستخدام رسم الشخص في العلاج النفسي لطفل (مختلف عقلياً) في السادسة من عمره.. كان الطفل قبل العلاج يعتمد اعتماداً كلياً على أمه، ويقارب نمطه الاجتماعي مستوى طفل عمره ثلاث سنوات، وكان لا يستطيع التكيف مع غيره وقد وصف بأنه لديه عيوب نطق شديدة، وقد أعطى الطفل علاجاً مركزاً في الكلام واللحاق، ولكنه لم يتحسن. وقد فسر السمات في الطفل في تحسين مستوى كلامه على أنه شعور عميق بالكراهية لبيئته. وقد رأى كاديس أن استخدام الرسم بالأصابع قد خلق اتصالاً وتفاعلاً بينه وبين الطفل وكان الطفل يرسم غالباً مستخدماً اللون الأسود رسماً عاماً غير واضح لشخص دون أيدي، ومضاعفاً بشدة على شفاهه وعدد هذا المد عبر السمات عن شفقته على الشخص وقال للطفل إن هذا الشخص لا يستطيع أن يتمتع بعمل شيء بدون يدين ولكن الطفل لم يجب عن استفسار المعالج. وفي الجلسة التالية قام الطفل برسم نفس الشكل ولكن بطريقة غير منتظمة وأعطى المعالج نفس الملاحظات على رسم الطفل.. وفي الجلسات التالية وجد أن الطفل بدأ يرسم تفاصيل أكثر وضوحاً لنفس الشخص مع ازدياد هذه التفصيلات تدريجياً في رسومه وأبدى المعالج رضاه عن الرسم، وبالتدريج لوحظ وضوح إطار الشكل مع زيادة في دقة رسم الخطوط عبارة على أن الطفل بدأ في استخدام ألوان متعددة في رسمه (بدلاً من

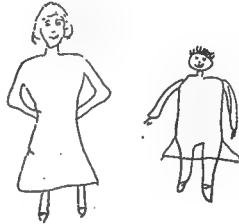
وكانت وسائل ذات قيمة كونها تساعد في التخيص وفي التعرف على مدى التقدم في العلاج (٢٠ : ١٦٣)، هذا وقد يحدث عندما يطلب من المرمضى التعبير بالرسم، أن يعترض البعض قائلًا بأنه لا يستطيع الرسم، ولكن لما كان المطلوب هو رسم عادي وليس عملاً فنياً فإن الأمر يسهل عليهم (٣ : ٧٩ - ٨٠).

ولعل من أهم ما يميز العلاج بالرسم، أن الخبرات اللاشعورية التي تنتقل إلى صور يمكن لها أن تتفادى كبت الرقيب عما هو الأمر بالنسبة للتعبير اللفظي، ويؤدي إسقاط الخبرات الداخلية في رسوم خارجية إلى بلورة وتجسيد التخييلات والأحلام في سجل مصور ثابت، يعين المريض على أن يلاحظ وأن يدرك بصورة موضوعية التغيرات التي تحدث خلال عملية العلاج، ومن ثم يمكن أيضاً تقييم التقدم العلاجي (١٢ : ٢٣٦)، وعلى هذا فإن تطور الرسم بالنسبة للمعالج النفسي المبتدئ يعد وسيلة جيدة للتحقق من تقدم المريض نحو الشفاء، وفي هذا المقام يمكن مقارنة رسم المريض في بداية العلاج النفسي وبعد انتهاء العلاج (٤ : ٦٥) وهنا تبرز أهمية الصور وفائدتها، إذ من الممكن الاحتفاظ بها والعودة إلى النظر فيها مرة أخرى، بينما الألفاظ قد تضيىء إذا لم تسجل، ويرسم بعض المرمضى أحياناً صوراً متصلة تسجل تقدمهم الانفعالي بشكل مدحش (٣ : ٨٠) كذلك اتضح من دراسة Leroy & deyn أن رسوم المريض خلال العلاج تعد بمثابة عرض واضح مصور لتطور إجراءات العملية العلاجية (٢٩).

ومن الدراسات التي تؤكد أهمية استخدام اختبار رسم الشخص كأداة مساعد في عملية العلاج النفسي، ما يشير إليه Swensen نقلاً عن Margolis التي لاحظت تغيراً في «رسم الشخص»، قامت به فتاة شبه إحصائية تبلغ من العمر ١٦ عاماً، خلال ٩ شهور من العلاج النفسي، حيث لاحظت الباحثة أنه في بداية العلاج كانت الفتاة خائفة؛ تنصرف كالأطفال ليس لها أصدقاء اجتماعية، ليس لها أصدقاء، حتي أنها سعت لدخول دير لراهبات، وفي هذا

الاقتصار على اللون الأسود فقط)، وقد فسر كاديس ذلك للتغيير في سلوك الطفل بأنه رجد وسيلة للتعبير عن شعوره بالكراهية الذي استطاع للتغلب عليه في رسمه إلى درجة كبيرة (٩: ٤١٧ - ٤١٣).

ويرى Handler أن اختبار رسم الشخص يمكن أن يكشف الصراعات التي يعاني منها المريض وذلك بأن يتجنب السمات التي يرسم الشخص التي يقوم بها المريض قبل العلاج، وأثناءه، وبعد العلاج والرسم رقم (١) يوضح رسم الشخص الذي قامت به إحدى المريضات قبل وبعد العلاج (٢٥: ١٦٨).



بعد العلاج

قبل العلاج

ويلاحظ من الرسم رقم (١) مدى التحسن في الشكل المرسوم بعد العلاج من حيث نوعية الرسم بشكل عام، وأن الشكل أصبح أكثر رفعة وحلقة من حيث رسم الرأس والجسم، كما اختفت الشفافية.

ومن الدراسات التي وضعت نصب عينها استخدام اختبار رسم الشخص في العلاج النفسي تلك الدراسة التي قام بها Modell بهدف التعرف على التغييرات التي يمكن أن تحدث في رسوم شكل الإنسان لدى المرضى الذين تم

شفاؤهم من حالات النكوص حيث تكونت العينة من ٢٨ حالة من المرضى بالفصام المكتسب، والاكئاب الذهاني، والبرانويا، تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات : مجموعة تجريبية تتكون من ١٣ حالة تم شفاؤهم من حالة النكوص، ومجموعتين ضابطين إحداهما تتكون من ٨ مرضى لم يتحسنوا، والثانية تتكون من ٧ مرضى غير متأكد من تحسن حالاتهم وقد تم للحصول على ملفات الرسوم من هذه العينة على مدار عام واحد وتبين من النتائج أن هناك ارتباطاً ذاتياً إحصائياً بين تغيرات معينة في الرسم والشفاء من حالات النكوص، حيث لوحظ شيطان ميزان للتغيرات في رسم شكل الإنسان قد ظهرت في رسوم المرضى الذين تم شفاؤهم من النكوص، وتبين هذه التغيرات إلى أن تخفى من رسوم المرضى الذين لم يتم شفاؤهم، وهذان الشيطان هما : (أ) النمط الأول للتغير ويطلق عليه مسمى «نمط صورة الجسم» للأشكال المرسومة، ويكون ذلك أكثر انطباقاً كلية على التغيير في صورة الجسم ككل، فمع الشفاء من حالات النكوص يصبح الشكل أكثر تمايزاً، والجسم الذي كان يتم تمثيله كبيضة أو ماسورة، أصبح مقسماً إلى الجذع والعمود والأشكال تكون محكمة الخط ومنظمة أما الحالات التي تتميز بالنكوص فتكثيراً ما تظهر صورة للجسم غير متكاملة، ويوجد بالجسم مناطق مفدوعة في الرأس والجذع، وغالباً ما تبدو صورة الجسم ككل في هيئة دائرية وغير منظمة، كذلك تكون أجزاء الجسم وتفاصيل الملابس في الغالب غير متميزة (ب) النمط الثاني من تغير الرسم يطلق عليه «النمط الجنسي»، ويشير هذا النمط إلى تمايز الخصائص الجنسية للأنثى لكل من الشكلين (الذكوري والأنثوي)، ففي حالة النكوص يكون للتمايز الجنسي بين الشكلين إما غير موجود أو منخفض إلى الحد الأدنى، ومع الشفاء يحدث تطوراً أكثر ملائمة وتمايزاً أفضل للخصائص الجنسية للشكلين الذكري والأنثوي (٣١).

خاتمة:

يتضح من عرضنا السابق، أن اختبار رسم الشخص إما كوفر، يعد من الاختبارات ذات الأهمية في المجال الإكلينيكي، وأنه يستخدم منذ عام ١٩٤٩ بشكل واسع في العيادات النفسية، والأبحاث الميدانية، ولا يقتصر استخدامه لكونه أداة تشخيصية تهدف إلى التعرف على جوانب للشخصية، ومفهوم الذات وصورة للجسم، بل أن بعض علماء النفس قد استخدموه كعامل مساعد في عملية العلاج النفسي، بهدف التعرف على مدى التقدم في

العلاج .. ونظراً لكون دلالات الرسم التي نركز عليها في تحليلنا للرسم الإسقاطي هي منقولة عن دراسات أجنبية تم إجراؤها في مجتمعات لها هويتها الخاصة، ونظراً كذلك لعدم اهتمام الباحثين العرب باستخدام أساليب الرسم الإسقاطي - بالقدر الكافي - في أبحاثهم، ومن ثم فنحن ندعوهم إلى الاهتمام باستخدام هذه الأساليب وبخاصة اختبار رسم للشخص وذلك حتى يمكن لنا اكتشاف عناصر للرسم لدلالات الكيفية التي تتفق والمجتمع المحلي.

المراجع العربية

- ١ - أحمد محمد هاشم: دراسة نفسية لرسوم مجموعة من المرضى النفسيين، رسالة ماجستير - كلية للتربية للبنية - جامعة حلوان، ١٩٧٢.
- ٢ - أنا أنوفيريو فوراريس: رسوم الأطفال ومناهجها ترجمة: مياسة قصار، دمشق: منشورات وزارة الثقافة، ١٩٨٦.
- ٣ - أنطوني ستور: فن العلاج النفسي ترجمة: لطفي فطيم، القاهرة: دار زايد، ١٩٩١.
- ٤ - جولويت بولنوف: رسوم الأطفال تمرير: خالد فربوط، عبدالرحمن حمور، ومعمود جلال، دمشق: مطبعة الجمهورية السورية، ١٩٥٧.
- ٥ - سامية محمد عبدالنبي: فاطية استخدام للرسم الإسقاطي في الكشف عن دينامية للشخصية رسالة دكتوراه، قسم لخدمة النفسية - كلية للتربية، فرع بها - جامعة الزقازيق، ١٩٩٨.
- ٦ - سولفاتو أريتي: التفصيل: كيف نفهمه ونساعده، دليل للأستاذ وللأستاذة ترجمة: عابفت أحمد، سلسلة عالم المعرفة، العدد (١٥٦)، يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ١٩٩١.
- ٧ - هائل كمال خضر: ترتيب رسم الشكل الإنساني - الذكرى والأنثى - في اختبار رسم للشخص ودلالاته للتشخيصية. في مجلة
- علم النفس، العدد للثامن والثلاثون، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٦.
- ٨ - هائل كمال خضر: سيكولوجية رسوم الأطفال القاهرة: دار النهضة المصرية، تحت الطبع.
- ٩ - فاروق محمد صادق: سيكولوجية للتخلف العقلي لرياض: صادقة شوق للكتاب، جامعة الملك سعود، ١٩٨٢، ج ٢.
- ١٠ - كارين ما كوفر: إسقاط للشخصية في رسم الشكل الإنساني. ترجمة: رزق سديرة، بيروت: دار النهضة العربية، ١٩٨٧.
- ١١ - لجنة الاختبارات م. د. د. ن: اختبار رسم للشخص. في مجلة للثقافة النفسية، تصدر عن مركز للدراسات النفسية - والنفسية للجسدية، بيروت: دار النهضة العربية، ١٩٩٤.
- ١٢ - لؤيس كامل فلوكة: دراسة للشخصية عن طريق الرسم. الكويت: دار للنظم، ١٩٩٠، ج ٦.
- ١٣ - مالك بدوي: سيكولوجية رسوم الأطفال. بيروت: دار الفتح للطباعة والنشر، ١٩٦٦.

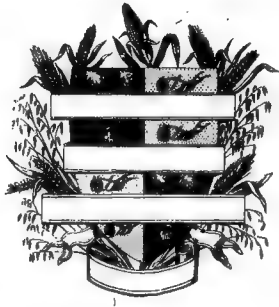
- ١ - أحمد محمد هاشم: دراسة نفسية لرسوم مجموعة من المرضى النفسيين، رسالة ماجستير - كلية للتربية للبنية - جامعة حلوان، ١٩٧٢.
- ٢ - أنا أنوفيريو فوراريس: رسوم الأطفال ومناهجها ترجمة: مياسة قصار، دمشق: منشورات وزارة الثقافة، ١٩٨٦.
- ٣ - أنطوني ستور: فن العلاج النفسي ترجمة: لطفي فطيم، القاهرة: دار زايد، ١٩٩١.
- ٤ - جولويت بولنوف: رسوم الأطفال تمرير: خالد فربوط، عبدالرحمن حمور، ومعمود جلال، دمشق: مطبعة الجمهورية السورية، ١٩٥٧.
- ٥ - سامية محمد عبدالنبي: فاطية استخدام للرسم الإسقاطي في الكشف عن دينامية للشخصية رسالة دكتوراه، قسم لخدمة النفسية - كلية للتربية، فرع بها - جامعة الزقازيق، ١٩٩٨.
- ٦ - سولفاتو أريتي: التفصيل: كيف نفهمه ونساعده، دليل للأستاذ وللأستاذة ترجمة: عابفت أحمد، سلسلة عالم المعرفة، العدد (١٥٦)، يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ١٩٩١.
- ٧ - هائل كمال خضر: ترتيب رسم الشكل الإنساني - الذكرى والأنثى - في اختبار رسم للشخص ودلالاته للتشخيصية. في مجلة

المراجع الأجنبية

- 1 - Bach, S. R : Spontaneous Pictures of Leukemic Children as an Expression Of The Total Personality, Mind and Body Psychological Abstracts, 1975, V. 54, N. 3, 5590
- 2 - Baldwin, Tryon : The Head - Body Ratio in Human Figure Drawings Of Schizophrenic and Normal Adults, Journal Of Projective Technique & Personality Assessment, 1964, V. 28, PP 393 - 396.
- 3 - Burton, A & Sjöberg, G : The diagnostic Validity Of Human Figure Drawings in Schizophrenia, Journal Of Psychology, 1964, V. 57, PP. 3 - 18
- 4 - Cvetkovic, R.: Conception and Representation Of Space Human Figure Drawings by Schizophrenic and Normal Subjects. Journal Of Personality Assessment, 1979, V. 43, N.3, PP. 247 - 256.
- 5 - Daum, James : Emotional Indicators in Drawings Of aggressive Or Withdrawn Male Delinquents Journal Of Personality assessment, 1983, Vol. 47, No. 3, PP. 243 - 249.
- 6 - Exner, J. E.: A Comparison Of The Human Figure Drawings Of Psychoneurotics, Character Disturbances, Normals and Subjects Experiencing Experimentally - Induced Fear, Journal Of Projective Technique 1962, V. 26, PP. 392 - 397.
- 7 - Feather, D. B. : An Exploratory Study in The Use Of Figure Drawings in a group Situation The Journal Of Social Psychology, 1953, V. 37, P.P.163, 170.
- 8 - Fisher, G: "Human Figure Drawing Indices Of Sexual Maladjustment in Male Felons", Journal Of Projective Techniques & Personality assessment, 1968, V. 32, N. 1, P. 81
- 9 - Goldstein & Rawn : The Validity Of Interpretive Signs Of Aggression in The Drawing Of Human Figure, Journal Of Clinical Psychology, 1957, v. 13, N. 2, PP. 169 - 171
- 10 - Goodenough, F. & Harris, D : Studies in The Psychology Of Children Drawings: II 1928 - 1949 Psychological Bulletin, 1950, V. 47, N.5, PP. 396 - 433
- 11 - Hammer, E.F. : The Clinical Application Of Projective drawing. Springfield: Charles C. Thomas, 1958.
- 12 - Handler, Leonard : The Clinical Use of The Draw-A-Person Test (DAP). in Newmark, C.S. Edito, Major Psychology Assessment Instruments, Boston: Allyn And Bacon, Inc. 1985.
- 13 - Kokonis, N.D.: Body Image Disturbance in Schizophrenia: a study of Arms and Feet. Journal of Personality assessment, 1972, Vol. 36, No. 6, pp. 573- 575.
- 14 - Koppitz, E. M: Emotional Indicators On Human Figure Drawings Of Children. Journal Of Clinical Psychology. 1966, V. 22. P.P. 313 - 315.
- 15 - Koppitz, E. M. : Emotional Indicators On Human Figure Drawing Of Shy and aggressive Children Journal Of Clinical Psychology. 1966, V.22, N.4, PP. 466 - 469.
- 16 - Leroy & Derdeyn : Drawings as a Therapeutic Medium: The Treatment Of Separation anxiety in a 4 - Year - Old boy. Psychological Abstracts, 1977, V.57, N.5, 10730.
- 17 - Maloney, M & Glasser, A.: An Evaluation Of Clinical Utility Of The Draw - A - Person Test Journal Of Clinical Psychology, 1982, V. 38, N. 1, PP. 183 - 190
- 18 - Modell, A.: Changes in Human Figure Drawings by Patients Who Recover From Regressed States American Journal Of Orthopsychiatry, 1951, V. 21, N.3, PP. 584 - 596.
- 19 - Reznikoff & Dies : The use of clothing in Human Figure Drawing. Journal of clinical psychology, 1969, V. 25, N.1, pp. 80 - 81.
- 20 - Reznikoff & Nicholas : An Evaluation Of Human - Figure Drawing Indicators Of Paranoid Pathology. Journal Of Consulting Psychology, 1958, V. 22, N. 5, P.P. 395 - 397.
- 21 - Ribler, R. I.: Diagnostic Prediction From Emphasis On The Eye and The Ear in Human Figure Drawings. Journal Of Consulting Psychology, 1957, V. 21, N. 4, PP. 223 - 225.

- 22 - Ries, H, Johnson, M, Armstrong, H. and Holmes, D The Draw - A- Person Test and Process - Reactive Schizophrenia Journal Of Projective Techniques & Personality Assessment, 1966, V. 30, N. 2, P.P. 184 - 186.
- 23 - Rizinikoff, M. & Tombien, D: The Use Of Human Figure Drawings in The Diagnosis Of Organic Pathology. Journal Of Consulting Psychology. 1956, Vol. 20. No. 6, P.P. 467 - 470.
- 24 - Rebeck, H. & Webersian, A.: Size Of Figure Drawings Of Depressed Psychiatric Patients. Journal Of Abnormal Psychology, 1966, V. 71, N.6, P. 416.
- 25 - Swensen, C. H. : Empirical Evaluations Of Human Figure Drawings. Psychological Bulletin, 1957, V. 54, N6, PP. 431 - 466.
- 26 - Vane, J. & Eisen, V: The Goodenough Draw - A - Man Test and Signs Of Maladjustment in Kindergarten Children. Journal Of Clinical Psychology, 1962, V.18, PP. 276 - 279.
- 27 - Wilkinson & Schmidt : Human Figure Drawing Characteristics. An Empirical Study Journal Of Clinical Psychology 1968, V. 24, N. 2, PP. 224- 226.
- 28 - Wysocki & whitney: Body Image of crippled children ad seen in Draw - A - person Test Behavior perceptual and Mitir skills. 1965. V. 21. N. 2 pp. 499 - 504.





مقدمة

تعدد الدراسات التي تناولت نمو العمليات المعرفية المختلفة لدى الأطفال وتتبع هذا النمو عبر المراحل العمرية المتعاقبة. وقد شهد القرن الحالي اتجاهات جديدة لدراسة النمو المعرفي بوجه خاص.

ولقد كانت دراسات جان بياجيه Jean Piaget رائدة في هذا الميدان. وكان لكتابه التأثير الأعظم على البحوث التربوية في هذا القرن فقد كان بياجيه يوصله إبستمولوجيا، يطرح أسئلة محورية بالنسبة للتربية مثل: وما هي المعرفة؟ وكيف يمكننا أن نعرف؟.

ولكن لسوء الحظ فإن بياجيه قد هجر هذا الأسلوب البحثي الناجح أي استخدامه من قبل في دراسته للأطفال. فقد بدأ في فترة تالية في البحث حول الملامح الثابتة لتفكير الأطفال بدلا من البحث حول الفروق الفردية بين الأطفال.

نمو نظرية الطفل عن العقل وعلاقته بالمغيرات الثقافية

د. عزة خليل عبد الفتاح

مدرس بكلية التربية

جامعة حلوان

فقد قدم ملاحظات تفصيلية ومستمرة لدخل إطار نظريته. وبتدبير لهذا الاتجاه تمكن من وصف أشكال التفكير في الأطفال من الميلاد وحتى الثانية من العمر، وفيما بعد لدى الأطفال من سن ٦ إلى ١١ سنة. ولم يتعرض بياجيه ولو لبعض ملامح الخريطة الأرية لأشكال التفكير الثابتة لدى الأطفال من عمر ٢ - ٥ سنوات. وقد كانت أحد أسباب ذلك هو أنه قد انتقل من التقييم الذي يتكون من ملاحظات مستمرة ومنظمة للأفراد، إلى مراقب اختيارية عبر تصنيفه Cross - classificatory حيث كان يطلب من مجموعات من الأطفال من أعمار مختلفة نفس الأسئلة. ونتيجة لذلك فإن الأطفال كان يتم سؤالهم بإصرار أسئلة لتحجج شديدة الصعوبة وكانت إجاباتهم في المستويات المبكرة لتلك التي يمكن اعتبارها صوابا.

إن سؤال الأطفال من سن ٥-٧ سنوات اختبارية وحسية - وظيفية، قد قدمت لنا الألة على أنهم لا يمكنهم أن يدركوا المفاهيم الخاصة بالاحتفاظ، ولا أن يصفوا، أو يربطوا الأشياء. أنكم الهائل من الإجابات الخطأ، أو بمعنى أدق، الإجابات الجزئية Partial، قد قادت بياجيه إلى فكرة أن الأطفال الصغار يعتمدون غير أكفاء من الناحية المعرفية. وقد تم تطبيق هذه الصفات للصحة على الأطفال (كريس آثي Chris Athey، ١٩٩٠، ١٦) لقد أوضح أن الأطفال الصغار يميلون لتكوين أحكامهم حول طبيعة الأشياء على أساس من التركيز حول جوانب مفردة، فالأطفال لا يمكنهم أن يبتعدوا عن التركيز حول ذراتهم "de - centre" فيما يقومون به من عمليات تفكير، أو أن يحدثوا قرابط في أفعالهم الذهنية لكي يصلوا إلى أحكام منطقية مستقرة (ديفيد وود David Wood، ١٩٩٥، ٥٥)، ويظهرون أساليب تفكير سنايكية أو قبل عملياتية، ويتفانون من خطرة إلى أخرى في تفكيرهم. وفي كتابات بياجيه كانت هذه الصفات المعجفة تقدم

بوصفها خصائص تفكير الأطفال الصغار. وبالطبع فإن هذه الصفات لم تملن السمات كثيرا حيث أنهم كن أكثر اهتماما بما يمكن أن يقوم به الأطفال. لا بما لا يستطيعون القيام به، وما يعرفونه لا ما لا يعرفونه.

وقد كانت سوزان إيزاكس Susan Isaacs هي أول من تعدى هذه النظرية المعجفة من جانب بياجيه، والمتعلقة بالمعرفة لدى الأطفال الصغار. ففي عام ١٩٢٠ استخدمت سوزان إيزاكس النظريات من عدة مصادر بفرض تفعيل تفكير الأطفال. وقد قامت بالربط بين الملاحظات للأطفال بالنظريات السيكلوجية (كريس آثي، ١٩٩٠، ١٧).

وجدير بالذكر أن النموذج المعرفي الأخير لبياجيه حول النمو المعرفي، كان أكثر تطورا، حيث أعطى بياجيه وزنا لدور التناقضات بين التراكيب العقلية Schemes في تفكير الفرد، وللتناقض بين الأحكام المختلفة بين الأفراد الذين يعملون وجهات نظر متباينة. كما إنه عمل فيما يسمى «بالجريد التأملية» Reflective abstraction، ويعني به نوع من التأمل حول المعرفة. أن هذا النموذج لبياجيه يشير إلى أن الوعي والسيطرة على التفكير تعتبر من الاسهامات الهامة في تقدم نمو هذا التفكير. (سارة ميوز Sara Meadows، ١٩٩٣، ٧٩).

ومنذ بداية الثمانينات من القرن الحالي بدأ عدد لا بأس به من الدراسات التي اعتمدت بتوضيح بعض الجوانب المعرفية التي من المعتقد أنها تسهم بدرجة كبيرة في النمو العقلي للفرد. فبدأ الاهتمام بالتكيفية التي يبنى بها الفرد نظريته عن العقل، وهو ما يطلق عليه عادة مصطلح Theory of mind أو Metacognition وعادة ما يشار إلى هذا المصطلح بأنه معرفة الفرد عن كيفية اكتسابه للمعرفة، وتقييمه لخطوات بذلها، وتعليقه لخاصة المشكلات التي يواجهها، وتقييمه للمعلومات التي بين

إن التجارب المبكرة في «الميتاكونجنيشن» قد ركزت على وعى الأطفال بحملياتهم المعرفية. متى يعرف الأطفال أنهم يفتقدون إلى معرفة شيء ما؟ وما تأثير مثل هذه الخبرة عليهم؟ متى يبدأون في تكوين فكرة عن أنفسهم بوصفهم أشخاص لديهم قدرات معرفية محددة؟ إن كل هذه تعتبر أسئلة حقيقية ومحددة، ولكنها لم تلق إجابة شافية بعد (سارة ميدوز، ١٩٩٣، ٨٠).

إن الطفل لديه وعى بالعالم الخارجي الذي يتعامل معه، وبأهدافه في هذا العالم، وبالتالي فهو لا يحقق في الوعي بنفسه باعتباره فردا في هذا العالم، وأن يحاول أن يتواءم معه (وهذا هو النكاه طبقا لنظرية داروين)، ولكن في الوقت نفسه لديه وعى محدود بالوسائل التي يتبعها للوصول إلى التكيف أو التواءم مع عالمه، وهو لا يتأمل في هذه الوسائل في محاولة لتجربتها من السياق الخارجي. إنه يستخدم مهاراته لكي يخدم أغراضه المباشرة ولكنه لا يلاحظ كيف يستخدم هذه المهارات وبالتالي لا يمكنه أن يستدعيها في خدمته بصورة واعية وعن قصد. إن ما يجب أن نلاحظه للتربية هو محاولة هذا الطفل في الوعي بهذه الجوانب السابقة، وفي أن يتمكن من استدعاء قوى عقله لكي تكون في خدمته بإرادته، لكي يستخدمها في حل المشكلات (مارجريت دونالدسون، Margaret Donaldson، ١٩٩٠، ١٢١-١٢٢).

وعلى ذلك تتضح أهمية دراسة بناء الفرد لنظريته من العقل، حيث يرتبط نمو فهمه لهذه النظرية بنمو مهارات أخرى في مجالات متعددة ومن أهمها حل المشكلات، ومهارات التفكير المختلفة.

فوعى الفرد بطرق تفكيره، يتيح له تمسين أساليب التفكير وبناء استراتيجيات أفضل للتفكير وحل المشكلات. ومن الدراسات الهامة الشائعة من هذا الفرع دراسة نظم التمثيل Systems of representations لدى الأطفال

بديه، أو تمديده لما يقص من معلومات لازمة لحل هذه المشكلة. ويشير براون Brown (١٩٨٣) إلى كلمة meta-ognition بوصفها المعرفة والسيطرة على مجال المعرفة. كما يعرفه ميشيلباوم وآخر. Meichenbaum et al (١٩٨٥) بأنها للمعرفة حول المعرفة cognition about cognitions، أو عمليات اتخاذ القرار التي يقوم فيها الفرد بعمليات عقلية، وأن يلاحظ تطوره أثناء قيامه بذلك. وتوضح سارة ميدوز بان هذا المصطلح يعطى في الواقع، وعى الفرد بعملياته العقلية وكيف تعمل بصفة عامة وكيف تعمل كذلك في لحظة محددة، فهي تتضمن التحليل والتعريف بخصائص المشكلة التي يبنى الفرد، والتأمل في معرفة الفرد أو افتقاره للمعرفة التي قد يحتاجها لحل المشكلة، ووضع الخطط لحلها، ومراجعة الفعلة ومدى نجاحها. أي بمعنى آخر قيادة العمليات العقلية في علاقتها بالمحتوى المعرفي والأهداف المرغوبة (المراجع السابق، ٧٨-٧٩).

كذلك يوضح كل من بريماك وودراف Premack and Woodruff (١٩٧٨) أن «نظرية للعقل» Theory of mind تعنى أن الفرد ينسب إلى نفسه أو إلى الآخرين حالة عقلية ما (إما أن ينسب ذلك إلى أفراد من نفس نوعه أو أن ينسب لكائنات أخرى كذلك). وهذا النظام من الاستدلال يرى بوصفه نظرية، أولا: لأن هذه الحالة العقلية لا تتم ملاحظتها مباشرة. وثانيا: لأن هذا النظام يمكن أن يستخدم لقيام بتنبؤات، خاصة بالنسبة لسلوك الكائنات الأخرى. وقد كان بريماك وودراف مهتمين في دراساتهم بمدى وإمكانات وصف الشمبانزى باعتباره لديه نظرية عن العقل ولكن مجال بحثهم قد ألهم العديد من الباحثين التسير قديما في هذا المجال من الدراسة التجريبية لتقصي الموضوعات الخاصة بفهم الأطفال للكيفية التي تؤثر بها بعض الحالات العقلية مثل المعتقدات والرضيات في سلوك الفرد (مارجورى تيلور وآخر. Mor-jorie Teylor et al، ١٩٩٧، ٤٣٦).

حيث إن هناك علاقة قوية بين تكوين نظرية عن العقل لدى الفرد، وفهمه لعمليات التمثيل الذهني للأشياء والأحداث، وللواقع من حوله.

ريشير كريس برات Chris Pratt (١٩٩٣) إلى أن هناك علاقة قوية بين المعرفة، والتمثيل Representation، فيقدر فهم الفرد للمعرفة بوصفها نوعاً من التمثيل، بقدر ما يكون قادراً على تقديم الوسائل التي من خلالها اكتسب المعرفة. فالمعرفة ليست دائماً مكافئة للواقع (كريس برات، ١٩٩٣، ٣٤) فمن رأى محتويات علبة، ليس كمن سمع من شخص آخر عما بداخلها، وليس كمن استدل على محتوياتها من مظهرها الخارجي (فقد يستنتج شخص ما محتويات علبة القاب بأن بداخلها عيدان نقاب، بينما تكون محتوياتها في الواقع قطع حلوى).

وعلى هذا فإن وسائل حصولنا على المعرفة (رؤية - سمع - استدلال) قد تؤدي إلى تمثيلات مختلفة للواقع.

وبقدر ما يعي الفرد أن تمثيلاتنا للمعرفة ليست بالضرورية تمثيلات صادقة للمعرفة أو الواقع، بقدر ما يدرك قيمة الوسائل المتبعة للحصول على هذه المعرفة في تقديم صدق المعلومات المستخدمة (كريس برات، ١٩٩٣، ٣٤).

إن قدرتنا على التعلم، والاستفادة مما نتعلم تمتد بدرجة كبيرة على قدرتنا على رؤية أننا لأخطأنا، ورؤية معتقداتنا للخطأ، وما الذي أدى إلى اعتقادنا للخطأ.

ونحن كبالغين نميز جيداً (أو هكذا يفترض) بين العالم وتمثيلاتنا لهذا العالم في أنفاسنا، وأحد الجوانب المهمة في هذا التمييز، هو إيماننا بأن تمثيلاتنا للعالم يتغير بالرغم من بقاء العالم كما هو. إن هذا الفهم قد يتولد من سن صغير، فالطفل الذي يمثل acting يدرك أن هناك فرقاً بين أدائه والواقع. كما أن الأطفال من سن ٣ سنوات يمكنهم أن يميزوا بين بعض الأحداث الفظيعة مثل الأحلام أو الصور

والواقع الفعلي المادي. وبالرغم من وجود هذه النظرية عن التمثيل لدى الأطفال من سن مبكرة، إلا أنه على ما يبدو يحدث تغيراً ملحوظاً في فهم الأطفال للتمثيل representation ما بين سن ٣ - ٥ سنوات. فالأطفال في سن ٣ سنوات يمكنهم أن يقدروا أنه تحت بعض الظروف، قد لا يمكن شخص من فهم شيء ما هم يفهمونه. ولكن أطفالاً الثالثة لديهم مشكلة أكثر تعقيداً، وهي إمكانية فهم أن شخص آخر يمكن أن يرى نفس الشيء بطريقة مختلفة (على سبيل المثال رؤيته من زاوية مختلفة) (كوبليك و استنجتون Copnik & Astington ١٩٨٨، ٢٧).

وقد اهتمت الدراسات الحديثة بإلقاء الضوء على طبيعة التمثيل الذهني لدى الأطفال ورعى المثل بـ. ففي البداية يرمو للتمثيل الذهني دون أن يعي الطفل بوجوده، فاللغة على سبيل المثال، وهي من نظم التمثيل المعروفة، تنمو أولاً ثم بالتدريج يبدأ الطفل في إدراك وجودها، ونفس الشيء يحدث بالنسبة لنظم التمثيل الأخرى كالأفكار والمعتقدات (كريس برات وآخر، ١٩٩٣، ٤).

وقد لجئي الباحثون لمداخل مختلفة يمكن من خلالها التحقق من شو نظم التمثيل لدى الطفل ويمكن أن نقسم الدراسات تبعاً لهذه المداخل إلى مائلي:

١- دراسات تناولت فهم الطفل للمعتقدات الخطأ:

إن قدرة الطفل على فهم المعتقدات الخطأ يمكن أن يكون مؤثراً على فهمه للمعرفة باعتبارها نوعاً من التمثيل، وأن هذا التمثيل قد لا يكون دائماً صادقاً في بعض الأحيان.

ففي دراسة لفلانيل Flavell (١٩٨٦) كانت تعرض على الأطفال قطعة إسفنج ملونة بحيث تبدو كصخرة، ثم

صحيحة إذا ما كان الموضوع يدور حول الرغبات لا حول المعتقدات.

وفي تجربة لفلافيل وآخرون (١٩٩٢) على أطفال سن ٤، ٣، ٥ سنوات حول فهمهم لأنماط من المعتقدات المختلفة، ليست فقط معتقدات مادية، ولكن أيضاً معتقدات تتعلق بالقيم - الملائمة الاجتماعية - الأخلاق - الملكية. وجد أن أطفال الثالثة يجدون صعوبة في أن يصوبوا الآخرين المعتقدات المنحرفة من كل الأنواع، فيما عدا تلك الخاصة بالملكية، وذلك حتى بعد إياهم مراراً بما يعتقد الآخر.

أما تجربة ميتشل وريبنسون (١٩٩٤) فقد أوضحت أن الأطفال من سن ٤ - ٧ سنوات يمكنهم الحكم بمهارة بأن المتحدث قد قال شيئاً خطأ بالنظر إلى ما يريد المتحدث بالفعل (أي أنه أساء التعبير عما يريد) أي أن الأطفال يتجهون بصورة واضحة للمعنى اللفظي حين يقيمون التصريحات المختلفة للمتحدث ميتشل وريبنسون (١٩٩٤).

كذلك وجد كل من موسيس وفلافليل (Roses & Fla-vell ١٩٩٠) أن هناك بدائل قوية تشير إلى أن الأطفال من سن ٣ سنوات لا يظهرون فهماً كاملاً للطبيعة التمثيلية للمعتقدات.

وقد قامت كل من كوينيك واستدجتون (١٩٨٨) بدراسة نحو فهم الأطفال للمعتقدات الخاطئة، وإدراكهم للتغير في التمثيل، بالإضافة إلى تمييزهم بين المطور/ الجهر. وقد أظهرت النتائج أن معظم أطفال الثالثة يجدون صعوبة في الإجابة على الأسئلة الخاصة بالتغيير في التمثيل، بينما أجاب معظم أطفال الخامسة عن هذا السؤال بنجاح.

كما أنه بصقة عامة كان أداء الأطفال على الأسئلة الخاصة بالتغيير في التمثيل أصعب من أدائهم على أسئلة المعتقدات الخاطئة، كما وجدوا ارتباطاً بين الأداء على المهام الثلاثة. وقد وجدت كوينيك واستدجتون أن من الواضح أن الأطفال يبنون في إظهار القدرة على الأخذ في الاعتبار

يسأل الطفل بعد أن يشاهد ما عليه هذا الشيء، ثم يطلب منه أن يتناولها بيده، ثم يطاد سؤاله عن ماهية هذا الشيء. وقد وجد أن أطفال الثالثة يجدون صعوبة في رؤية أن هذا الجسم يبدو كصخرة لكنه في الحقيقة قطعة إسفنج. أنهم يرون إما كصخرة وهو فعلاً صخرة، أو أنه ليسفنج وهو فعلاً إسفنج.

فالبرغم من أنهم يفهمون الفرق بين للصخرة والصخرة الكاذبة Pretend rock، إلا أنهم غير قادرين على فهم نفس الشيء يمكن أن يرى إما كإسفنجة أو كصخرة اعتماداً على وجهة نظر الفرد، أو غيرته (وسيلته للوصول على المعرفة). وبالتالي فقد وجد أن أطفال الثالثة يعانون من صعوبة في فهم حقيقة أن تمثيلهم للأشياء يمكن أن يتغير. فلكي يفهم الأطفال التغيير في التمثيل فإن الأطفال يجب أن يتمكنوا من القول دكتت فيما مضى أعقد أن هذا الشيء س ولكن الآن أعقد أنه س.

إن هذه القدرة شأل القدرة على فهم معتقدات الآخرين الخاطئة: هو يظن أن هذا س ولكني أعقد أنه س، والتمييز بين المطور/ الجهر: هذا يبدو أنه س ولكنه في الحقيقة س.

كذلك أوضحت دراسة روينسون وميتشل (١٩٩٢) Robinson & Mitchell بأن الأطفال من سن ٣ - ٤ سنوات يمكنهم أن يأخذوا في اعتبارهم التمثيل الداخلي للأشخاص بصورة أيسر حينما يطلب منهم السؤال، ما الذي يريده المتحدث، بدلاً من السؤال عن التلويح بسلوكة. بمعنى آخر، فإنه إذا كان السؤال يدور حول رغبة بطل القصة فإن الأطفال سوف يجحدون في أحكامهم، ولكن إذا كان السؤال يستفهم حول معتقدات البطل (أي ما الذي يظنه) فإن الأطفال لن يجحدوا في أحكامهم.

وعلى هذا يستنتج الباحثان هذه الدراسة، أن أطر نظرية الطفل عن العقل يمكن أن يتم تكيفها بصورة

بأكبر من تمثيل للشيء ذاته، حوالى سن الرابعة من العمر (استجوتن، ١٩٩٤).

٢- دراسات تناولت قدرة الأطفال على الخداع Deception:

إن القدرة على خداع الآخرين يعتبر مؤشرا على وجود ما يسمى بنظرية عن العقل. وهي تعنى أن الفرد لديه تصور واضح عن الكيفية التي يسيّر بها التفكير، وما هي الأشياء التي تؤدي إلى أن يسيّر التفكير في اتجاه معين، وبالتالي يتمكن من تتبع أدلة معينة.

أما إذا توافرت له أدلة خاطئة أو مضللة، تكون النتيجة سير التفكير في الاتجاه الخطأ. وهذه القدرة يفخر إليها الأطفال دون سن الثالثة، ولكنها تأخذ في النمو ما بين ٣ - ٥ سنوات.

وفي دراسة سوديان وآخرون. (Sodian et al ١٩٩١) أوضحت النتائج أن بداية إظهار الفهم للمعتقدات الخطأ والخداع، هو حوالى سن الرابعة من العمر. ومن الممكن معاونة الأطفال من سن ٢ - ٣ سنوات على أن يقوموا بمثل هذه الخدع ولكنهم مع ذلك لا يظهرون فهما واضحا لتأثيرها. (سوديان وآخرون، ١٩٩١).

وفي دراسة أخرى لسوديان (١٩٩١) حاول فيها بحث قدرة الأطفال من أعمار مختلفة على خداع الآخرين. وقد وجدوا أن أطفال الرابعة يمكنهم أن يقوموا بأعمال الخداع بينما معظم أطفال الثالثة كانوا دوماً يفتقرون في ذلك فيخبرون الدمية المطلوب خداعها دائما بالمكان الصحيح الذي تجد فيه ما تريده.

وفي دراسة لراسيل وآخرون (J. Russell et al ١٩٩١) كان المطلوب فيها من الطفل أن يقوم بأعمال الخداع تجاه شخص آخر لاتجاه دمية كما كان في التجربة

السابقة لسوديان. وفي هذه التجربة كان على الطفل أن يخفى للموضوع الصحيح لقطعة الشيكولاته حتى يمكنه أن يفرز بها. بينما إذا أخبر الشخص الآخر بمكانها الصحيح فإنها تكون من حق للشخص الآخر، وقد افترض راسيل أن هذا الموقف يوفر لدافعيه أفضل لدى الطفل للقيام بأعمال الخداع. ولكن حتى مع هذا فقد تكررت النتائج فقد نجح أطفال الرابعة في فهم المطلوب وعملوا على إخبار الشخص الآخر بالمكان الخطأ، بينما تكرر إخفاق أطفال الثالثة فكانوا يخبرون الشخص الآخر بالمكان الصحيح للشيكولاته، وبالتالي يضيعون على أنفسهم فرصة الحصول عليها. وحتى مع تكرار التجربة لعشرين مرة فإن أطفال الثالثة كانوا يكررون نفس الخطأ في كل مرة بينما في حالة أطفال الرابعة الذين فشلوا في المرات الأولى تعلموا سريعا أن يخفوا المكان الصحيح. (استجوتن، ١٩٩٤).

وفي دراسة بيسكين (J. Peskin ١٩٩٢) حيث كان المطلوب من الأطفال في الموقف التجريبي إخفاء الدوايا والرغبات بفرض خداع الآخرين، تكررت نفس النتائج، حيث نجح أطفال الرابعة في مثل هذه المهمة بينما أخفق فيها معظم أطفال الثالثة (بيسكين، ١٩٩٢).

٣- دراسات عبر ثقافية:

إن معظم الدراسات السابقة كانت تجرى على أطفال ذوى خلفيات ثقافية أوروبية وأمريكية من أطفال متحقرن بالروصات، ولكن هل الأطفال في كل العالم يسمون نظرية عن العقل وعن التمثيل حوالى سن الرابعة من العمر؟ ومعنى آخر إلى أي مدى يعتبر هذه النتائج عالمية؟ تشير استجوتن إلى قلة الدراسات عبر الثقافية في هذا المجال، وإننا مازلا بحاجة للمعلومات الكافية حول أثر الثقافة على نمو هذه القدرة (استجوتن، ١٩٩٤).

السودان، وجد أن الديكنا لديهم مفهوم مختلف شاملاً عن المفهوم الأوروبى للثق بالاعتبار وسبط، وباعتباره مخزن للخبرات عن الذات وهو ما نطلق عليه عادة الذاكرة، وتعتقد قبائل الديكنا أن هذه الخبرات وهذه المعرفة تأتي من الخارج، وأنها تؤثر على الفرد من الخارج، وليست تابعة من داخله (آلى وهاريس، ١٩٩١).

وفى دراسة أخرى لبيني ماكورميك Penny Mr Cor-mick (١٩٩٠) حول الفلاحين الكيشوا فى بـيرو Que-chua of Peru فى مرتفعات الأنديز، وإلى بذلت ثقافتهم الأمية فى التعبير باحتكاكها بالثقافة الأسبانية السائدة هناك. أن القصص الفولكلورية لدى الكيشوا ليس فيها إشارة إلى الحياة العقلية. وفى إحدى القصص التى يرى فيها الشعب أثناء شربه سورة القمر على سطح الماء، وهو يبدو كقرص الجبن، فيفلس وراءه ويفرق. أن لى هذه القصة حينما تم روايتها لبالغين كنديين وطلب منهم أن يعيدوا روايتها، كان كل السمعوسين تقريباً يذكرون بأن الشعب رأى القمر فطن أنه قرص من الجبن. أن هذا التعبير ليس موجوداً فى لغة الكيشوا وعندما اختبر ماكورميك هؤلاء الأطفال (من سن ٨-٤ سنوات) وكان الاختبار حول قطعة الإسفنج التى تبدو كصخرة. وقد تم سؤالهم حول المظهر/ الجوهر، وقد تم صياغة السؤال بصورة مناسبة بإبدال كلمة «يفكر» بكلمة «يقول» بلغةهم الخاصة. وهنا أوضحت النتائج أن الأطفال وجدوا السؤال الخاص بالمظهر/ الجوهر أكثر سهولة من السؤال الخاص بالمعتقدات. وعلى ما يبدو فإن هؤلاء الأطفال قد اعتادوا أن يفكروا حول المظهر وعن المظهر الذى يختلف عن الجوهر، ولكنهم لم يعتادوا على التفكير فيما يمكن أن يفكر فيه الآخرون.

ويذكر ماكورميك بأن عمل الحيل يعتبر شائعاً لدى هؤلاء الأطفال ولديهم محصول لغوى وفير للتعبير عن الأكاذيب، مما يشير إلى أنهم يدركون مفهوم المعتقدات

فى دراسة لفلافل وآخرون (١٩٨٣) وجد أن الأطفال الليبديون يصلون إلى فهم التميز بين المظهر/ الجوهر فى نفس السن الذى يصل إليه الأطفال الأمريكيون لهذا الفهم.

وقد أجرى كل من جارندر وهاريس & Gardner Harris (١٩٨٨) دراسة حول تطور نوع آخر من التمييز لدى الأطفال، وهو التمييز بين المشاعر الحقيقية والظاهرة، أى ما تكون عليه المشاعر الحقيقية لشخص ما، وما يبدو على وجهه من تعبيرات ظاهرة. وقد وجد أن الأطفال اليابانيون يفهمون هذا التمييز ما بين الرابعة والسادسة من العمر بينما تشير استنتاجات (١٩٩٤) إلى أن الأطفال فى الغرب لا يظهرون فهماً لهذا الموضوع فى سن الرابعة، وأن هذا الفهم يكون موجوداً حوالى سن السادسة، وهذا على الرغم من الاختلافات الصيقة فى درجة التعبير عن المشاعر فى كلا للثقافتين (استنتاجات، ١٩٩٤).

وفى دراسة آلى وهاريس & Avis (١٩٩١) على أطفال قبائل البكا Baka فى الكاميرون، وجد أن هؤلاء الأطفال الذين يعيشون فى ثقافة أمية (أى ليس لها دراية بالقراءة والكتابة) يظهرون القدرة على التمييز بصرفات الآخرين على أساس من المعتقدات الخاطئة حوالى سن الرابعة من العمر. وقد اقترح كل من آلى وهاريس بأن هناك توافقاً عالمياً لدى الأطفال حول فهمهم للمثل، وبصورة أساسية مثلت المعتقدات - الرغبات - الأفكار.

حيث وجد كل من آلى وهاريس أن غالبية الأطفال الأكبر (متوسط عمر ٥ سنوات) قد تبنوا بصورة صحيحة بمشاعر الشخص الآخر فى التجربة. كما وجدوا أن أقلية من الأطفال الأصغر (متوسط عمر ٣,٥ سنة) كانت تبنوا فهمهم صحيحة بصورة متفصلة. مما يؤيد عالمية اكتساب الأطفال للتفكير حول الرغبات - المعتقدات (آلى وهاريس، ١٩٩١).

وفى دراسة انثروبولوجية لليينهاردت Lienhardt (١٩٦١) حول قبائل الديكنا Dinka فى جنوب

لفصلاً، حتى وإن كانوا يتحدثون عنها بصورة مختلفة عما هو مأثور في الثقافات الغربية (استلجون، ١٩٩٤).

ومن خلال عرض الدراسات السابقة يتضح أن أطفال الثالثة من العمر لديهم سميات متنوعة. فهم لا يفهمون كيف يمكن لشخص أن يعتقد في شيء يختلف عما يصرّونه (مهام المفاهيم الخطأ). وهم لا يتكبرون أنهم كانوا ذات يوم يعتقدون في شيء مختلف عما يعتقدونه الآن. وهم لا يفهمون كيف أن شيئاً ما يمكن أن يبدو مختلفاً عما هو في حقيقته. وكنسجة لذلك فإن لأطفال الثالثة يخفرون للقدرة على الخداع بمهارة أو على تصنيف الآخرين.

ويؤكد سوردان وآخرون (١٩٩١) بأن لفقار الأطفال للقدرة على الخداع لا يرجع إلى عدم قدرتهم على التصنيف فحسب أطفال الثانية يمكنهم الاشتراك في اللعب الإيهامي، كما أنها ليست بسبب ضعف الذاكرة فمن خلال بعض التجارب أمكن التأكد من أن الأطفال يتكبرون كل الجزئيات من المعلومات المخطئة لهم. ويحال سوردان وآخرون هذا النم في فهم الأطفال للمعتقدات وللقدرة على الخداع في هذا السن بوجود نوع من التجميع المعنوي Cognitive Watershed ما بين سن ٣ إلى ٤ سنوات من العمر وإن هذا النم يرجع إلى احتماليين، الأول: أن هذا التغير في هذه السن مرجعه أساساً إلى عوامل نيروسيكولوجية، فهناك عدد من الأدلائ تؤيد هذا القول منها:-

١- أن هذا التغير في هذه المرحلة يستدير متماثل مع أطفال آخرين في بلدان صناعية أخرى، وأيضاً لدى ثقافات بدائية.

٢- أن هناك تغير آخر في نفس السن لفهم وسائل التمثيل مثل الصور الفوتوغرافية.

٣- الأطفال المصابون بالذاتوية (Autism) والحبسى تدبر ذات أساس جيني، يظهرين صعوبة ملحوظة

في فهم اختيارات المفاهيم الخطأ، والخداع. وهذه الصعوبة تبقى معهم حتى من المراهقة، بالرغم من تسمن قدراتهم اللغوية. وهذا كله يتسق تماماً مع الاعتقاد بأن للنمو المعرفي في فهم المعتقدات الخطأ، يمكن أن يحكم فيه التغير للمصبي، والذي يظهر عادة في الأطفال الأسوياء حوالي سن الثالثة إلى الرابعة من العمر، ولكن يتأخر بصورة كبيرة لدى الأطفال الذاتويين.

أما الاحتمال الثاني أو التفسير الثاني، فهو خاص بعدم وجود مفاهيم أساسية يمكن أن يبنى عليها هذا الفهم لطبيعة التمثل للذهني. (سوردان، وآخرون، ١٩٩١).

وقد أوضح ماكورميك أن الأطفال في ثقافات مختلفة يستجيبون بصورة مختلفة حول توقعاتهم عما سيقوله أو يفضيه شخص آخر، على سبيل المثال حينما يتم تصنيف هذا الشخص. وبالتأكيد يمكن أن ندين كيف أن الثقافات المختلفة تتحدث حول هذه الأشياء بصورة متباينة قد لاتمكن من المقارنة بينها بسهولة (على سبيل المثال: كيف يظن الآخرون أو يعتقدون حول موضوع معين..).

وبالرغم من أن هناك عناصر مشتركة تميز نمو العقل عبر الثقافات المختلفة، مما يوحي بأن العقل هو اكتشاف عالمي، إلا أن هناك سمات مميزة لاكتشاف كل طفل على حده لهذا العقل، والسؤال هنا هو كيف يحدث هذا الاكتشاف، وما هي العوامل المؤثرة فيه؟ فهناك بعض العوامل التي تؤدي إلى سرعة نمو معرفة الفرد بعقله وتفكيره ومن ثم طرق تفكير الآخرين، إلا أن هناك ثقافات لا تشير إلا نادراً للعقل والتفكير في سياق التربية، مما يجعلنا نتوقع وجود اختلافات في كلا المائتين في تكوين الطفل لنظريته عن العقل.

وقد وجد جريزيف بيرنز وزملائه أن الأطفال من المائلات كبيرة العدد يكون أذكهم أكثر نجاحاً على

٢. هل يختلف إدراك الأطفال لتأثير المعقدات على
المشاعر باختلاف كل من السن / الجنس / المستوى
الثقافي .

٣. هل يختلف إدراك الأطفال لتأثير الإحباط على
المشاعر باختلاف كل من السن / الجنس / المستوى
الثقافي .

وقد استجهدت الباحثة دراسة تأثير الذكاء على
استجابات الأطفال للجوانب السابقة ، حيث أنه قد ثبت من
الدراسات السابقة أن إدراك هذه الجوانب لا يرتبط
بالذكاء ، وأنه قد وجد تأخر في إدراكها فقط لدى الأطفال
الذاتيين (Autistic) ولذا لم تعمل الباحثة على تثبيت
مختبر الذكاء أو دراسة أثره على متغيرات البحث .

المنهج والإجراءات

١- عينة البحث :

تكونت عينة البحث من (٢١٦) طفلاً وطفلة من
ثلاث فئات عمرية متساوية : من ٤-٣ سنوات و ٤-٥
سنوات ومن ٦-٥ سنوات . بحيث تتضمن كل فئة عمرية
(٧٢) طفلاً وطفلة وكل مجموعة عمرية تحلوى على عدد
مماثل من الذكور والإناث (٣٦ إناث ، ٣٦ ذكور) كذلك
تنقسم كل مجموعة عمرية إلى مجموعتين فرعيتين تبعاً
للمستوى الثقافي (مرتفع/ منخفض) وعددهم في كل فئة
عمرية (٣٦) أيضاً .

٢- الإجراءات :

قامت الباحثة بتقصي استجابات الأطفال فيما يتعلق
بمعايير البحث الثلاثة وهي :

اختبارت المفاهيم الخاطئة . ومن المعروف أن هؤلاء الأطفال
لديهم خبرات اجتماعية مع أقرانهم مما يعاونهم على رؤية
وجهات نظر الآخرين . وكذلك تشير استنتاجات إلى أن
فرص التفاعل مع الأقران ، قد لا تكون العامل الوحيد
الحاسم في نمو نظرية الطفل عن العقل ، فقد يكون هناك
أيضاً أساليب تفاعل الكبار مع الأطفال أثناء التثنية مثل
الإشارة إلى من يعرف هذا... ومن يعتقد أن... ومن
يريد كذا وكذا... فنلاحظ الحديث الذي يدور بين الآباء
وأطفالهم له علاقة بفهم الأطفال اللاحق للمعتقدات الخاطئة ،
وذلك كما تشير دراسة لجرودي دن Judy Dunn (١٩٨٨)
(استنتاجات ، ١٩٩٤ ، ٥٢)

هدف الدراسة وأسئلتها :

تهدف الدراسة الحالية إلى تقصي الاختلافات بين
الأطفال من فئات عمرية مختلفة (من ٣-٤ ، ومن ٤-٥ ،
ومن ٥-٦ سنوات) وأيضاً تأثير المستوى الثقافي والجنس
على الاستجابة لثلاثة مواقف تجريبية تقبى على التوالي
ما يلي :-

١- تأثير المعتقدات على السلوك والأفعال

٢- تأثير المعتقدات / التوقعات على المشاعر

٣- تأثير الشعور بالإحباط على المشاعر

وبالتحديد فإن الدراسة الحالية تسعى للإجابة
على الأسئلة التالية :

١- هل يختلف إدراك الأطفال لتأثير المعتقدات على
الأفعال باختلاف كل من السن / الجنس / المستوى
الثقافي .

١- المعتقدات / الأفعال

ب - المعتقدات / المشاعر

ج - تأثير الإحباط / المشاعر.

من خلال موقف تجريبي، يتم بصورة فردية مع كل طفل

وقد سبق هذا الموقف للتعرف على الأطفال داخل فصولهم، ورواية قصة لهم وتوزيع هدايا بسيطة لكي يألف الأطفال الباحثة. ثم يتم اصطحاب كل طفل على حدة إلى غرفة من غرف الروضة أو الحضانة تكون خالية من الأطفال أو المعلمين، وبها مecedة وكرسيين للباحثة والطفل. وفي هذه الجلسة تمكث الباحثة للطفل بالتحدث وباستخدام شخصية من عرائس الجرائدتي (أرنوب)، الموقف التالي:

أن «أرنوب» جاء من المدرسة ومعه قطعة بسكويت دشعمدان، (حيث إنه معروف لمعظم الأطفال من كافة المستويات اللغافية).

وقرر أن يضعها في حقيبة، ويعد أن يستقيظ سوف يأكلها. وتقوم الباحثة أمام الطفل بوضع قطعة البسكويت في مكانها، ثم يذهب أرنوب أمام الطفل ايندام. ثم تبدأ الباحثة بإخبار الطفل بالآتي:

- الآن «أرنوب» ذهب ايندام - ما رأيك أن تلعب معه لعبة؟

- هيا نخفي البسكويت في مكان آخر.. دعنا نضعها في هذا الصندوق. والآن للبسكويت في الصندوق. ثم تبدأ في إلقاء الأسئلة التالية على للطفل من (٣:١):

١- عندما يستيقظ «أرنوب» أين سيبحث عن البسكويت؟

في الحقيبة أم في الصندوق؟ (تأثير المعتقدات على الأفعال)

ملحوظة: إذا ما أجاب الطفل عن هذا السؤال بشكل خطأ، فإن الباحثة تتدبر ذلك بأن تشرح له أن أرنوب سوف يبحث عنها داخل الحقيبة حيث تركها، وذلك قبل أن تطرح السؤال التالي والثالث. ولكن هذا لا يمنع أن تسجل أن إجابة السؤال الأول كانت خطأ.

٢- قبل أن يفتح «أرنوب» الحقيبة، هل سيكون سعيد أم متضايق؟

(تأثير المعتقدات على المشاعر)

٣- بعد أن يفتح «أرنوب» الحقيبة، هل يشعر بالسعادة أم بالحزن؟

(تأثير الإحباط على المشاعر)

ويتمدح الأطفال سواء كانت إجاباتهم صحيحة أم خطأ. ويعطى الطفل درجة واحدة على كل إجابة صحيحة، بينما يعطى صفراً إذا ما أجاب إجابة خطأ بالنسبة لكل استجابة على حدة.

٤- أدوات البحث:

استخدمت الباحثة استمارة لتقييم المستوى اللغافي للأطفال بهدف تصنيفهم إلى مستوى ثقافي مرتفع، ومستوى ثقافي منخفض^(٥)

٥- الأسلوب الإحصائي:

استخدم في هذه الدراسة أسلوب تحليل التباين -ANO VA ٢x٢x٢ في تحليل نتائج التجربة

* نموذج الاستمارة لدى الباحثة

مستوى الدلالة	الخطأ المعياري	متوسط الفروق	المجموعة العمرية X المجموعة العمرية
٠,٠٠١	٠,١٠٦	٠,٣٦١-	الثانية
٠,٠٠٠	٠,١٠٦	٠,٤٤٤-	الثالثة
٠,٠٠١	٠,١٠٦	٠,٣٦١	الأولى
٠,٤٣٥	٠,١٠٦	٨,٠٠٣٣٣-	الثالثة

جدول رقم (٢)

دلالة الفروق في استجابات الأطفال فيما يتعلق بمتغير السن

حيث تشير المجموعة العمرية الأولى إلى الأطفال من سن (٤-٥) بينما المجموعة الثانية للأطفال من سن (٥-٦) والمجموعة الثالثة إلى الأطفال من سن (٦-٧)

ويوضح جدول رقم (٢) وجود فروق دالة بين المجموعة العمرية الأولى وكل من المرحلة العمرية الثانية والثالثة. بينما لا توجد فروق دالة بين المجموعة العمرية الثانية والثالثة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه «سوديان» وآخرون (١٩٩١) من وجود نوع من للتجميع العقلي Cognitive Watershed ما بين سن ٤-٣ سنوات من العمر، وأن هذا النمط يرجع إما إلى عوامل نيروبيولوجية أو إلى عدم وجود مفاهيم أساسية قبل هذه السن يمكن أن يبنى عليها هذا الفهم لطبيعة التمثيل الذهني (سوديان وآخرون، ١٩٩١). فالأطفال قبل سن الثالثة لا يمكنهم أن يفهموا طبيعة المستندات باعتبارها نوعاً من التمثيل الواقعي، وأنها قد تختلف عن الواقع الفعلي، وبالتالي يخفون في أعمال الخداع وفي فهم الحيل وفهم خدع الآخرين، وكيف يؤثر هذا الخداع على معتقدات الأفراد.

نتائج الدراسة:

أ- الاستجابة الأولى (المعتقدات/ الأفعال):

يشير جدول رقم (١) إلى نتائج تحليل التباين لدرجات الأطفال على الاستجابة الأولى الخاصة بالمعتقدات/ الأفعال.

مصدر التباين	مجموع الدرجات	درجات الحرية	متوسط الدرجات (المتباين)	قيمة ف	مستوى الدلالة
السن	٤,٠١٩	٢	٢,٠٠٩	٩,٨٦٤	٠,٠٠٠
الجنس	٠,٢٣١	١	٠,٢٣١	١,١٣٦	٠,٢٨٩
المستوى الثقافي	٠,٧٥٠	١	٠,٧٥٠	٣,٦٨٢	٠,٠٥٨
تفاعل السن X الجنس	٠,١٣٠	٢	٠,٠٦٥	٠,٣١٨	٠,٧٢٨
تفاعل السن X المستوى الثقافي	١,٠٥٦	٢	٠,٥٢٨	٢,٥٩١	٠,٠٨٠
تفاعل الجنس X المستوى الثقافي	٠,٢٣١	١	٠,٢٣١	١,١٣٦	٠,٢٨٩
تفاعل السن X الجنس X المستوى الثقافي	٠,٧٩٦	٢	٠,٣٩٨	١,٩٥٥	٠,١٤٧
الخطأ	١٩,٥٥٦	٩٦	٠,٢٠٤		
المجموع	٥٩,٠٠	١٠٨			

جدول رقم (١)

نتائج تحليل التباين لدرجات الأطفال على الاستجابة الأولى (المعتقدات/ الأفعال)

ويوضح الجدول السابق عدم وجود فروق دالة فيما يتعلق بمتغيرات الجنس والمستوى الثقافي، بينما وجدت فروق دالة (عند مستوى ٠,٠١) فيما يخص بمتغير السن. ويوضح الجدول رقم (٢) بصورة تفصيلية طبيعة هذه الفروق وإنها تعتبر بصورة أدق بين أطفال المجموعة العمرية (٤-٥ سنوات) وغيرها من المجموعات (٤-٥) و(٥-٦)، بينما تكون الفروق غير دالة تبين للمجموعتين العمريتين الأكبر (٤-٥) و(٥-٦ سنوات).

المتوسط	الجنس	السن
٠,٦١١ ٠,١١١	ذكور إناث	الأولى
٠,٢٨٩ ٠,٥٥٦	ذكور إناث	الثانية
٠,٦١١ ٠,٥٠١	ذكور إناث	الثالثة

جدول (٤)

متوسطات درجات الأطفال فيما يتعلق بتفاعل كل من السن والجنس

ويوضح الجدول رقم (٤) أن متوسط درجات الذكور في المجموعة العمرية الأولى والثالثة كانت الأعلى، يليها درجات الإناث في المجموعة العمرية الثانية تليها إناث المجموعة الثالثة. وقد يفسر ذلك عدم وجود فروق دالة في نهاية الأمر فيما يتعلق بمتغير الجنس.

وتتشابه هذه النتيجة جزئياً مع نتائج دراسة لـ دان، Dunn (١٩٩١) تمت فيها ملاحظة الأحاديث بين الأمهات والأطفال، وكذلك الأفراد الأكبر والأطفال، وقد وجد أن الأمهات والأقران الأكبر كانوا يتحدثون مع الإناث حول المشاعر أكثر مما يفترونه بالنسبة للذكور، وكانت عيادة الأطفال في هذه الدراسة من سن (١٨) شهراً. وأنه بوصول الإناث إلى سن سنتين من العمر، كانت الإناث يتحدثن أكثر حول المشاعر مقارنة بالذكور من نفس السن. ومن خلال ملاحظات الأطفال في منازلهم حوالي العام الثالث من العمر، وملاحظة أحاديث هؤلاء الأطفال مع أمهاتهم، وكما الأحاديث مع الأم والأقران حول المشاعر وفي أي سياق كان هذا الحديث وجدت دان، Dunn أن الأطفال الذين كان أداؤهم أفضل على المهام التي تتطلب تمييز المشاعر (سعيد أم تعيس) كانوا من بين هؤلاء الأطفال الذين لديهم أشخاص في العائلة يتحدثون بكثرة حول المشاعر. وقد وجد أن هذا لا يعتمد بدرجة كبيرة على مدى الطلاقة اللغوية التي

مصدر التباين	مجموع مربعات الحرية	درجات الحرية	مربعات القيمة ف	مستوى دلالة
السن	٠,٦٨٥	٢	٠,٢٤٣	١,٥٧٤
الجنس	٠,٥٩٣	١	٠,٥٩٣	٢,٧٢٣
المستوى الثقافي	٠,٩٦٦	١	٠,٩٦٦	٤,٢٥٥
تفاعل السن × الجنس	٢,٠١٩	٢	١,٠٠٩	٤,٦٣٨
تفاعل السن × المستوى الثقافي	٠,٣٥٢	٢	٠,١٧٦	٠,٨٠٩
تفاعل الجنس × المستوى الثقافي	٠,١٤٨	١	٠,١٤٨	٠,٦٨١
تفاعل السن × الجنس × المستوى الثقافي	١,٢٤١	٢	٠,٦٢٠	٢,٨٥١
الخطأ	٢,٨٨٩	٩٦	٠,٢١٨	
المجموع	٥٠,٠٠٠	١٠٨		

جدول رقم (٣)

نتائج تحليل التباين لدرجات الأطفال على الاستجابة الثانية المتوقعة بالمعتقدات / للمشاعر

ب - الاستجابة الثانية (المعتقدات / للمشاعر)

يشير جدول رقم (٣) إلى نتائج تحليل التباين لدرجات الأطفال على الاستجابة الثانية المتوقعة بالمعتقدات / للمشاعر.

ويوضح الجدول السابق وجود فروق دالة (عدد مستوى ٠,٠٥) فيما يخص المستوى الثقافي وكذلك فيما يتعلق بتفاعل السن × الجنس (عدد مستوى ٠,٠٥) أيضاً.

ويشير جدول رقم (٤) بالتفصيل إلى طبيعة الفروق فيما يتعلق بتفاعل السن والجنس.

فيها، وهذا لا يعني أن هذه المشاعر لم تمر بالشخص، لكنها تختلف في الشكل وفي إدراك الشخص لها (سرجيو سبيني، ١٩٩١، ٧٤-٧٥) ومن الطبيعي أن يتأثر إدراك الطفل لتأثير المعتقدات على المشاعر، بل إدراكه لوجود المشاعر ذاتها، بخبراته الثقافية المحدودة أو للتربية، وهو ما تمكسه نتائج الدراسة الحالية.

ج- الاستجابة الدالة (تأثير الإحباط / المشاعر)

يُشير جدول رقم (٥) إلى نتائج تحليل التباين لدرجات الأطفال على الاستجابة الدالة المتعلقة بتأثير الإحباط / المشاعر

مصدر للتباين	مجموع الحريات	درجات الحرية	مربعات الحريات (مربعات)	قيمة ف	مستوى الدلالة
السن	٦,٧٤١	٢	٣,٣٧٠	٢٠,٨٠	٠,٠٠٠
الجنس	٠,٢٣١	١	٠,٢٣١	١,٤٢٩	٠,٢٣٥
المستوى الثقافي	٠,٤٥٤	١	٠,٤٥٤	٢,٨٠٠	٠,٠٩٨
تفاعل السن X الجنس	٠,٥١٩	٢	٠,٢٥٩	١,٦٠٠	٠,٢٠٧
تفاعل السن X المستوى الثقافي	٧,٠٠٧	٢	٣,٥٠٣	٠,٢٢٩	٠,٧٩٦
تفاعل الجنس X المستوى الثقافي	٨,٠٣٣	١	٨,٠٣٣	٠,٥١٤	٠,٤٧٥
تفاعل السن X الجنس X المستوى الثقافي	٠,٦٦٧	٢	٠,٣٣٣	٢,٠٥٧	٠,١٣٣
الخطأ	١٩,٥٥١	٩٦	٠,١٦٢		
المجموع	٧١,٠٠٠	١٠٨			

جدول رقم (٥)

نتائج تحليل التباين لدرجات الأطفال على الاستجابة المتعلقة بتأثير الإحباط / المشاعر

ويشير جدول رقم (٥) إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) فيما يتعلق بتأثير السن على إدراك تأثير الإحباط على المشاعر.

يتمتع بها الأطفال، ولا الكم التكل للأحداث في العائلة. ولكن مما يثير الدهشة - حول نتائج هذه الدراسة، هو عدم وجود فروق دالة إحصائية بين للجنسين (ذكور/ إناث). وقد انتقدت استجوتون هذه النتيجة، مديرة التساؤل حول ما إذا كان من الأنسب قياس فهم الأطفال للمشاعر من خلال مواقف العلية اليومية، أم قياسها من خلال موقف تجريبي مضبوط وهو ما تم في دراسة ودان، (استجوتون، ١٩٩٤، ٨٥-٨٦).

إن معظم المجتمعات تتبنى توجهات مختلفة نحو تنشئة كل من الذكور والإناث، كما يكون لديها توقعات مختلفة حول اهتمامات وسلوك كل منهما، ويمكن ذلك على أساليب للتعامل الموجه من الكبار اتجاه كل جنس على حدة وهو ما يطلق عليه «التمييز الجنسي». أن ذلك يمكن في أحداث الكبار نمو الصغار، وهو ما نتوقع أن يعبر عن نفسه من خلال سلوك كل جنس على حدة، وقد يرجع عدم وضوح الاختلافات بين الجنسين في الدراسة الحالية وعدم انتظامها إلى طبيعة الموقف التجريبي ذاته. وبصفة عامة فإن هذا الجانب يحتاج لمزيد من الدراسة لتكوين أثره.

أما فيما يتعلق بالاختلافات بين الأطفال في الاستجابة الثانية والتي تفتس بتغير في المستوى الثقافي، فإن تلك النتيجة تتفق مع ما أشارت إليه بعض الدراسات السابقة في مجال دراسة النمو اللغوي (باسيل برنستين، ١٩٧٣) والتي تشير إلى وجود اختلافات بين أنماط التواصل اللغوي لدى كل من الأسر المتميزة ثقافياً وتلك المتدنية ثقافياً في بريطانيا. حيث تشجع المجموعة الأولى الحوار وتسبب الطفل عن نفسه وأفكاره ورغباته. بينما تحجب الثانية نمطا ضيقا من التفاعل، يسير في اتجاه واحد من البالغ إلى الطفل في صورة الأوامر مع قلة في تقديم المبررات له.

كما تشير في هذا الصدد كذلك بعض الدراسات على المجتمع الإيطالي والتي أوضحت أن اللغة العلمية والتي تستخدمها المبرات الأقل ثقافة تضعف التعبير عن المشاعر الرقيقة وبالتالي تضعف إمكانية التعاطم الكاملة

أدق. كذلك دراسة رويسون ومينشيل (١٩٩٢) التي أوضحت أن الأطفال من سن ٤-٣ سنوات يمكنهم أن يحلوا الأسئلة الخاصة بالرغبات بصورة أيسر من تلك الخاصة بالتنبؤ بالسلوك.

ونرجز نتائج للدراسة الحالية فيما يلي:

- ١- تشير نتائج للدراسة الحالية إلى تمكن الأطفال بدءاً من حوالي سن الرابعة من العمر من فهم تأثير المعتقدات على السلوك والأفعال بينما يجد معظم أطفال الثالثة صعوبة في فهم هذه العلاقة.
- ٢- كانت هناك فروق دالة إحصائية بين الأطفال من المستويات الثقافية المرتفعة وتلك المنخفضة في فهم العلاقة بين المعتقدات والتوقعات من ناحية والمشاعر من ناحية أخرى بينما لم يوضح تأثير كل من السن والجنس على إدراك الأطفال لهذا الجانب.
- ٣- وجدت فروق دالة إحصائية بين مجموعة الأطفال من سن ٤-٣ سنوات من ناحية والمجموعتين العمريتين من ٤-٥ ومن ٥-٦ سنوات من ناحية أخرى فيما يتعلق بإدراك الأطفال تأثير الشعور بالإحباط على المشاعر مما يشير إلى أن الأطفال بدءاً من سن ٤ سنوات يمكنهم بصفة عامة فهم طبيعة العلاقة بين الشعور والإحباط والمشاعر والتنبؤ بتلك للمشاعر بصورة صحيحة.

وبصفة عامة تشير هذه النتائج إلى عالمية اكتساب الأطفال لمفهومهم عن العقل، بالرغم من وجود تأثير جزئي للجوانب الثقافية في تطور مفهوم هؤلاء الأطفال لهذه النظرية، وبالتحديد فيما يتعلق بالتنبؤ بالمشاعر.

كذلك يشير الجدول رقم (٦) بالتفصيل إلى طبيعة هذه الفروق بين المجموعات العمرية المختلفة.

المجموعة العمرية المجموعه العمرية	مستوى الثقافة	مستوى الثقافة	مستوى الثقافة
الأولى	١,٠٩٥	١,٠٩٥	١,٠٩٥
الثانية	١,٠٥٦	١,٠٥٦	١,٠٥٦
الأولى	١,٠٩٥	١,٠٩٥	١,٠٩٥
الثانية	١,٠٥٦	١,٠٥٦	١,٠٥٦

جدول رقم (٦)

دلالة الفروق في استجابات الأطفال فيما يتعلق بمشاعر
السن على الاستجابة للثقافة

حيث تشير المجموعة العمرية الأولى إلى الأطفال من سن ٣ - ٤ سنوات والثانية للأطفال من سن ٤ - ٥ سنوات والثالثة للأطفال من سن ٥ - ٦ سنوات.

ويوضح جدول رقم (٦) وجود فروق دالة بين المجموعة العمرية الأولى (من ٣-٤ سنوات) وكل من المجموعتين الثانية والثالثة (عدد مستوى ٠,٠١) بينما تكون الفروق غيردالة إحصائية بين المجموعة الثانية والمجموعة الثالثة.

وتتفق هذه النتائج مع ما أشارت إليه نتائج آفي وهاريس (Avis and Harris ١٩٩١) والتي أوضحت وجود بعض الصعوبات لدى الأطفال من ٤-٣ سنوات في التنبؤ بتوقعات شخص ما وأفعاله ومشاعره بناءً على معتقداته ورغباته في موقف ما بينما يتمكن الأطفال حوالي سن الرابعة في التنبؤ بالأفعال والمشاعر بصورة

المراجع

ترجمة فوزى عيسى وعبد النجاش حسن. دلو الفكر العلمى للقاهرة.

2- Alison copnik & Janet W. Astington (1988):

Children understanding of representational change and its relation to the understanding of false belief and the appearance - reality distinction, child development, 1988, 59, 26-37

3- B. Sodian (1991): The development of deception in young children, British Journal of developmental psychology, 9, 1991: 173-188.

4- Chris Pratt & Allison F. Garton (1993): Systems of representation in children. development and use. John Wiley & sons. U.K.

5- Chris Athey (1990): Extending thought in young children. A Parent - teacher partnership. Paul Chapman Publishing U. K.

6- David Wood (1995): How children think and learn. Blackwell. U. K. 8th edition.

7- Flavell, Mumme, green & Flavell (1992): Young children's understanding of different types of beliefs. child development, 1992, 63, 960 - 977.

8- Janet Wilde Astington (1994): The child's discovery of the mind. Fontana press. U.K.

9- Jeremy Avis and Paul L. Harris: Belief- Desire

١- سرجيو سبيني (١٩٩١): الحرية النفسية للطفل،

reasoning among Baka children: evidence for universal conception of mind. child development, 1991, 62, 460- 467.

10- J. peskin, "Ruse and representations: On children's ability to conceal information," Developmental psychology 28 (1992): 84 - 89.

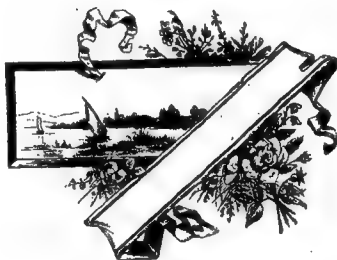
11- Marjorie Taylor & Stephanie M. corlson (1997): The relation between individual difference in fantasy and theory of mind. child development, June, 1997, Volume 68, n - 3 436 - 455.

12- Margaret Donaldson (1990): Children's minds. Fontana press. U. K. 17 the impression.

13- P. Mitchell & E. J. Robinson (1994): Discrepant utterances resulting from a false belief: children's evaluations. child development, 1994, 65, 1214 1227.

14- Sara Meadows (1993): The child as thinker. The development and acquisition of cognition in childhood. Routledge. London.

15- Sodia, Harris & Perner (1991): Early deception and the child's theory of mind: false trails and genuine markers. child development 1991, 62, 468 - 483.



مقدمة

لا شك في أن للأسرة تأثيراً كبيراً في تكوين شخصية أبنائها وذلك من خلال عملية التنشئة الاجتماعية، وعلى ذلك نجد أن الطفل السوي الذي يتمتع بالتوافق النفسي على المستوى الشخصي والاجتماعي هو الطفل الذي ينشأ في مناخ أسري مستقر وهادئ، وتعرض لأسلوب سليم في التنشئة الاجتماعية، كما نجد أن الطفل الذي يتعرض للحرمان من الرعاية الأسرية أو العيش داخل مناخ أسري غير مستقر (مثل المناخ الذي يشويه الخلافات المستمرة بين الوالدين أو انفصال الوالدين أو الحرمان من أحدهما بالوفاة أو الطلاق أو الانفصال أو السفر أو غير ذلك من مواقف الحرمان التي يتعرض لها الطفل) نجد أن هذا الطفل ينحرف عن السلوك السوي المرغوب فيه اجتماعياً.

دراسة تحليلية إرشادية لسلوك السارقة لدى الجانحين المودعين بإحدى المؤسسات

د. سهام على عبد الحميد

مدرس علم النفس التربوي

كلية التربية - جامعة حلوان

د. محمد السيد صديق

مدرس الإرشاد بمعهد الدراسات التربوية

جامعة حلوان

ثم يأتي دور البيئة المدرسية التي لها دور بالغ الأهمية بعد دور الأسرة فإن الطفل يقابل أقرانه داخل الصنّاح المدرسي ويختلط بهم لفترات طويلة وإذا لم تكون مراقبة الأسرة كافية للطفل وأقرانه لتفرض قيم خلقية سليمة داخل هذا الطفل فإن اتباع أسلوب الإهمال سوف يسبب فرصة كبير للانحراف وعندما يخترف فرد من أفراد المجتمع يبدأ دور مؤسسات رعاية الأحداث، فهي تلعب دوراً بارزاً وملموساً في رعاية الأحداث الجانحين باعتبارها إحدى الأساليب التي تستهدف حماية المجتمع ووقايته من الانحراف وآثاره، وذلك من خلال تأهيل الجانحين ليعودوا لينخرطوا في سلك المجتمع مثل باقي الأشخاص الأسوياء المنتجين.

مشكلة الدراسة وأهميتها:

لكي ينمو المجتمع ويتقدم فهو يحتاج لاستثمار طاقات جميع أبنائه حتى يخلق بركب الحضارة مثل باقي المجتمعات المتقدمة، والمجتمع المصري كغيره من المجتمعات الأخرى يعاني من مشكلة جند الأحداث، وهنا تظهر الحاجة الماسة إلى محاولة إعادة هؤلاء الجانحين إلى الصواب ولكي يتم ذلك فيجب أولاً دراسة شخصية هؤلاء الجانحين والأسباب النفسية والبيئية التي دفعت بهم إلى الانحراف وسلوك الجانح، ثم تأتي بعد ذلك مرحلة تعديل سلوكهم إلى سلوك مقبول اجتماعياً وعلى ذلك فإن الدراسة الحالية تهدف إلى الإجابة عن السؤال التالي:

- 1- ما هي الأسباب النفسية والبيئية التي تكمن وراء انحراف هؤلاء الجانحين ضد المجتمع (في قضايا السرقة) ؟

٢- هل هناك فروق بين الجانحين والغير جانحين في التوافق النفسي للبروفيل الشخصي لكل منهم ؟

ويتبدو أهمية الدراسة الحالية في أهمية الموضوع الذي تصدى لمعالجته فقد تناولت بعض الدراسات والأبحاث السابقة مشكلة الأحداث الجانحين بصور مختلفة مثل دراسة مجدى أحمد عبد الله (١٩٧٤): الذي قام بالمقارنة بين الجانحين والأسوياء في بعض السمات الانفعالية، ودراسة فائق حعين أبو ليلة ١٩٨٤ التي تناولت مشكلة الإيذاء لدى الأحداث الجانحين، ودراسة يوسف على فهد للرجيب (١٩٨٩): التي اهتمت بعملية للشغب بين تجمعات الأحداث وتطور السلوك الجانحي لدخل المجتمع الكويتي. كما تناولت دراسة بسرية محمد سليمان (١٩٨٩): الإيذاء لدى الأحداث الجانحين. العوامل المرتبطة بالتوافق النفسي والاجتماعي للجانحين لدخل مؤسسة الأحداث. كما تناولت دراسة صفاء صديق محمد أحمد (١٩٨٩): الدراسة التكلينيكية لطبيعة الأنا العليا لدى السيكيوباتيين المدونيين بالمقارنة بالأسوياء من المراهقين الذكور.

وتأسيساً على ما سبق نجد أن الدراسات السابقة اهتمت بمشكلة الجانحين من حيث كيفية الإيذاء داخل المؤسسات ودراسة السمات الانفعالية للأحداث الجانحين ومقارنة الأسوياء بالجانحين من حيث الأنا العليا، والتوافق النفسي على المستوى الشخصي والاجتماعي.

والقضايا التي تهتم بها هذه الدراسات هي العدوان والتدمير والشغب وأعمال قضيّة السرقة والاستيلاء على ممتلكات الآخرين والدراسة التشخيصية لشخصية السارق، ولذلك فإن أهمية الدراسة الحالية تبدو من الجانب

(أ) الاتجاه الاجتماعي : ينظر هذا الاتجاه للجناح على أنه (تضاد مع المجتمع) أي أن كل سلوك ضار بالمجتمع وأمنه ورقابته أفراد يعبر سلوك جانيح.

(ب) الاتجاه القانوني : يؤكد هذا الاتجاه على أن لا جريمة بغیر نص قانوني فالجناح هو فعل يجرمه القانون وتقع العقوبة على من يرتكب هذا الفعل . ولا يكون السلوك الجانيح في أبسط صورة خروج على النظام الذي يحدده القانون . (شاكر عطية قنديل ١٩٩٧ ص ٩٥١) وفي ضوء ما سبق يمكن تفسير سلوك السرقة على أنها استيلاء الشخص بإرادته على ممتلكات الآخرين نتيجة لدوافع نفسية وبيئية تكمن بداخله .

مرحلة المراهقة :

وهي المرحلة التي تبدأ بالبلوغ وتنتهي حتى سن الرشد وتقع بين سني (١٣ - ٢٠ سنة) تقريباً.

الدراسات السابقة :

تم تصنيف الدراسات السابقة إلى نوعين كما يلي :

أولاً : دراسات تناولت مشكلة الجناح وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية ومنها :

دراسة يوسف على فهد الرجيب (١٩٨٧) : التي تناولت مشكلة الشغب بين تجمعات الأحداث وتطوير السلوك الجنائي وقامت الدراسة على المجتمع الكويتي وأسفرت النتائج عن ضرورة وضع الحلول لمواجهة سلوك الانحراف والجناح وخفض حدته ومحاولة تعديله إلى سلوك مقبول اجتماعياً فلا يجب إهماله وتركه يتطور من مشكلة سلوكية بسيطة إلى اضطراب سلوكي وانحراف يعرق المجتمع المحيط به .

النظري، حيث لم توجد دراسات في حدود علم الباحثين اهتمت بالدراسة التشخيصية المتعمقة للأحداث الجانيحين المتهمين في قضايا السرقة داخل مؤسسات رعاية الأحداث حتى تجد السبيل لحل هذه المشكلة . كما تتضح أهمية الدراسة من الجانب التطبيقي فيما يمكن أن تسفر عنه من نتائج تفيد حينما تكون بصدد وضع أية برامج خاصة بالإرشاد الأسري بصفة عامة وللوقاية من ظهور أفراد جانيحين آخرين في المستقبل .

هدف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى عمل دراسة تحليلية إرشادية لسلوك السرقة لدى الجانيحين المرعجين بإحدى مؤسسات رعاية الأحداث مع دراسة مقارنة بين الجانيحين وغير الجانيحين من حيث درجاتهم في مفهوم الذات وقوة الأنا لكل منهم.

الإطار النظري والدراسات السابقة :

أولاً - الإطار النظري :

تحدد مصطلحات ومتغيرات الدراسة فيما يلي :

جناح الأحداث :

قدم (فرويد) تفسيراً لسلوك الجانيح باعتباره سلوكاً مرضياً أو تعبيراً رمزياً لرغبات مكبوتة ، أو سلوك غير اجتماعي ناتج عن أننا مضطرب لا نستطيع ضبط لهُ، ويرجع سبب هذا الضعف إلى لحباطات الطفولة ، وسوء العلاقات فيها وقساد نسق التنشئة الاجتماعية (مصطفى فهمي ١٩٧٥ ص ٣٩)

وقد عرض (شاكر قنديل ١٩٩٧) تعريف جناح

الأحداث في اتجاهين وهما :

ثانياً : دراسات تناولت فاعلية البرامج الإرشادية فى خفض مشكلة الجناح ومنها :

دراسة عزة حسين زكى (١٩٨٩): حيث قامت بتطبيق برنامج إرشادى لمواجهة مشكلة العدوانية لدى المراهقين الجانحين كما ركزت دراسة هشام مخيمر (١٩٩٤): على مدى فاعلية برنامج إرشادى فى تنمية مستوى النضج الخلقي لدى المراهقين الجانحين وتناولت الدراسة وضع برنامج إرشادى مقترح لتحديد بعض الانحرافات السلوكية المرتبطة بالمتغيرات الأسرية والمدرسية لدى الإعاقة السمعية .

ومن الدراسات الأجنبية دراسة (Higgins- Paul- S (1978)) التى تناولت برامج للمتابعة لتحقيق التوافق النفسى والاجتماعى للأحداث الجانحين من حيث عمل تقديم ودراسة حالة فى برنامج مكافحة الانحراف المدرسى كما اهتمت دراسة (Bilchik Shay (1995) بوضع طرق لمعالجة الانحراف من خلال برامج الإرشاد التى ينبغي أن تشمل (المشكلات المعقدة - الواقع - والظروف الأسرية والاجتماعية - عوامل الانحراف المختلفة) . كما ركزت دراسة - Cox Stephen M; Oth- (1995) على تقديم البرامج التدريبية الخاصة بالمتحرقين .

ومن خلال النظر للدراسات السابقة نجد أن الأحداث الجانحين لديهم العديد من الاضطرابات النفسية والمشكلات السلوكية حيث كشفت نتائج العديد من الدراسات أن لديهم سلوك عدوانى ضد الآخرين وسند أنفسهم أيضاً ويعانون من سوء التوافق النفسى والاجتماعى كما أن لديهم مفهوم سالب نحو ذواتهم ونظراً لما سبق فإن

كما أوضحت نفس النتائج دراسة على شحاتة السيد صبرى (١٩٨٧): التى تناولت ديناميات الاتجاه نحو السلوك السيوكيائى لدى الشباب وتناولت دراسة صفاء صديق محمد احمد (١٩٨٩): الدراسة الكليينكية لمطبعة الأنا العليا لدى السيوكيائيين للعدوانيين من المراهقين الذكور بالمقارنة بالأسوياء وأسفرت لنتائج الدراسة عن السمات الشخصية لدى السيوكيائيين العدوانيين والتى تكتمل بنصف الأنا العليا والعجز عن تحمل المسؤولية الاجتماعية .

وركزت دراسة يسرية محمد سليمان سالم (١٩٨٤): على العوامل المرتبطة بالتوافق النفسى والاجتماعى لدى الجانحين داخل مؤسسة الأحداث وكشفت للنتائج عن أن الجانحين يعانون من سوء التوافق على المستوى الشخصى والاجتماعى لدى الجانحين داخل مؤسسات الأحداث كما أسفرت نتائج دراسة عادل كمال السيد خضر (١٩٨٩) عن أن هناك مفهوم سالب نحو الذات لدى الجانحين حيث تناولت الدراسة المقارنة بين الأسوياء والجانحين على أسلوب رسم الذات والأقران والأسرة ومن الدراسات الأجنبية فى هذا المجال اهتمت دراسة - Morton Ce (1980) بالتركيز حول العلاقة بين سوء معاملة الوالدين للطفل وظهور السلوك السيوكيائى وذلك من خلال دراسة حالة للأحداث تناولت المشكلات الأسرية والشخصية والاجتماعية ومشكلات التوافق النفسى والاجتماعى وتناولت دراسة (Kelley-Thomas-M (1996)) تحليل الانحراف فى ضوء نظريات علم النفس وفى ضوء العلاقات الاجتماعية والتقاليد السائدة بالمجتمع، وركزت دراسة (Casey-Richard-E (1996) على عمل مشروعات مهنية لمكافحة الانحراف .

المؤسسة إقامة داخلية مستمرة ولا تقل فترة الإقامة لأي منهم عن عام ونصف وعامين وقد صدرت ضدهم أحكام عقوبة لجريمة السرقة التي ارتكبوها وهم في مراحل تعليمية مختلفة منهم تطعيم ثانوي فني أو تأهيل مهني تابع للمؤسسة ومستوراهم الدراسي منخفض ويتميزون بتكرار مرات الرسوب وهم ينتمون لأسر متصدعة إما بسبب الطلاق أو هجر أحد الوالدين أو الحبس في السجن لأحد الوالدين أو إدمانه للمخدرات . وهم ينتمون لمستويات اجتماعية واقتصادية منخفضة مع ضعف المستوى التعليمي للوالدين وقد يصل إلى حد الأمية لمعظمهم خاصة الأمهات.

مجموعة الأسوياء :

رأى الباحثون مراعاة التماثل بين المجموعتين: الجانبين والأسوياء قدر المستطاع من حيث اختيار أفراد ينتمون إلى مستويات اجتماعية واقتصادية دون المتوسط حتى تتحقق المقابلة بين الجانبين والمعادين في عملية المقارنة في الجنس والعن والمستوى الاقتصادي والتعليمي وعلى ذلك نجد أن مجموعة الأسوياء وعددهم (٣٠) طالباً من طلاب الثانوي الفني بإحدى المدارس بمحافظة الجيزة وفي أحد الأحياء الفقيرة حتى تتماثل مجموعة الأسوياء مع مجموعة الجانبين.

أدوات الدراسة :

تم استخدام الأدوات التالية :

- ١ - مقياس تسمى لمفهوم الذات : ترجمة وإعداد صفوت فرج وسهير كامل (د.ت) .
- ٢ - استمارة دراسة الحالة للحدث الجاني : إعداد سهام على عبد الحميد .

الدراسة الحالية اعتمدت بدراسة سلوك السرقة لدى الجانبين لمعرفة أسباب هذه المشكلة حتى يتيسر محاولة إيجاد الحلول لتلك المشكلة فيما بعد.

فروض الدراسة :

الدراسة الحالية تحاول التحقق من صحة الفروض التالية :

- ١- توجد فروض دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الجانبين ومتوسطات درجات الأسوياء على مقياس مفهوم الذات المستخدم .
- ٢- توجد فروض دالة إحصائياً بين متوسط درجات الجانبين ومتوسط درجات الأسوياء على مقياس قوة الأنا المستخدم في الدراسة .
- ٣- توجد عوامل نفسية وبيئية تكمن وراء ظهور مشكلة السرقة لدى الأحداث الجانبين .

حدود الدراسة :

تحدد الدراسة بتحديد أفراد العينة ومواصفاتها ، وتحديد أدوات القياس وخصائصها والأسلوب الإحصائي وتحليل النتائج .

أولاً: وصف العينة :

(١) مجموعة الجانبين :

تتكون العينة من (٣٠) ثلاثون جانباً من الذكور، نزلاء مؤسسات الأحداث (الإصلاحيات) بمحافظة الجيزة وهي (دور التربية بالجيزة) وتقع أعمار أفرادها بين الخامسة عشرة والسابعة عشرة أي أن أفراد العينة يقعون ضمن حدود مرحلة المراهقة ، وهم جميعاً يقيمون في

٣ - مقياس قوة الأنا: أعداد علاء الدين كفاقي (١٩٨٢) .

٤ - اختبار ساكنس لكلمة الحمل [إسقاطي] ترجمة أحمد عبد العزيز سلامة (١٩٦٣) .

٥ - ملف الحدث داخل المؤسسة .

وفيما يلي وصف لأدوات الدراسة :

١ - مقياس تنسئ لمفهوم الذات : يتكون

المقياس من صورتين: صورة إرشادية Counseling

وصورة بحثية وكلينيكية Clinical and Research

form ويستخدم كتيب بلود المقياس لكل من للصوريين

يتنفس الصورة الإرشادية عدة أبعاد لمفهوم الذات وهي

(الذات الجسمية - الذات الأخلاقية - الذات الشخصية -

الذات الأسرية - الذات الاجتماعية) وقام محريا المقياس

بمصاب ثباته عن طريق إعادة الاختبار بتطبيقه على

(٦٠) طالبا وترأوت معاملات الثبات ما بين (٧١ -

٩٢) أما صدق الاختبار فتم استخدام عدة طرق منها

(صدق المضمون - التمييز بين المجموعات - ارتباطه

بمقاييس أخرى) ويتكون المقياس من (١٠٠) عبارة

يقيس الخمسة أبعاد المذكورة والدرجة الكلية لكل بعد

(٩٠) درجة .

٢ - استمارة دراسة الحالة للحدث الجاني :

(إعداد (سهام على عبد الحميد) تتكون الاستمارة من

عشرة أبعاد رئيسية كل منها يحتوي على بلود فرعية

كالاتي : (البيانات العامة - الاتجاه نحو المؤسسة - أحداث

الطفولة والتاريخ الطبي - العلاقات الأسرية والمشكلات -

أساليب المعاملة للحدث - الاتجاه نحو المدرسة وجماعة

الزقاق - النمور والأنشطة والعادات - العلاقات مع الجنس

الآخر - الأحلام واضطرابات النوم - المشكلات النفسية

ومشكلات أخرى -)

٣ - مقياس قوة الأنا : إعداد (علاء الدين

كفاقي ١٩٨٢)

يتكون المقياس من (٦٤) عبارة ويتمتع المقياس بثبات

مرتفع حيث قام معد المقياس بحساب ثباته عن طريق

التجزئة للنسبية فيلغ (٧٨).

٤ - اختبار ساكنس لكلمة الجمل : (إسقاطي)

وضع الاختبار (جرزيف م. ساكنس) ونقله إلى

العربية (أحمد عبد العزيز سلامة عام ١٩٦٣) ويحتوي

الاختبار على (٦٠ جملة) ويقوم المفحوص بتكملتها في

أسرع وقت ممكن وبما يرد إلى ذهنه ويحتوي الاختبار

على (٤ ورقات) الأولى بيانات عامة ويحتوي باقي

الصفحات على جمل الاختبار وفي نهاية الصفحة الرابعة

يوضع التقرير النهائي للحالة بعد تفسير الإجابات التي

أجابها المفحوص تفسيرا كليا.

٥ - ملف الحدث داخل المؤسسة : ويحتوي

الملف على ما يلي :

١- أمر تنفيذ صادر من محكمة الأحداث ويشتمل على

تاريخ الحكم ومدة الإيداع ورقم القضية ونوعها .

٢- استمارة بحث اجتماعي من مركز التصنيف والتوجيه

٣- استمارة تصنيف حالة إيداع وتشمل رقم القضية

والبيانات الأولية - والحالة الأسرية - الظروف

الاقتصادية - وموجز عن نشرة الحدث وانحرافه .

٤ - بحث اجتماعي يقسم الاستقبال العام بدور التربية .

٥ - تقرير نفسى مبدئى واختبار كذاء للحدث .

٦ - استمارة بيانات أولية ويتم توزيع الحدث إلى الأقسام
لدخل المؤسسة (أشبال - ختيان - شباب) .

إجراءات الدراسة

تم تطبيق أدوات الدراسة السيكمترية وهى مقياس مفهوم الذات ، ومقياس قوة الأنا على عينة الدراسة وهى الجانحين وغير الجانحين وعدد أفراد كل مجموعة (٣٠) ثلاثون فرداً للتحقق من صحة الفرضين الأول والثانى ثم تم تطبيق أدوات الدراسة الكليينكية على الجانحين

المتهمين فى قضايا السرقة لدراسة الفرض الكليينكى الثالث وفيما بلى شرح تفصيلى لإجراءات الدراسة وكيفية التحقق من صحة الفروض .

أولاً: التحقق من صحة الفرض الأول :

الفرض الأول بالدراسة ينص على (وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات الجانحين ومتوسط درجات غير الجانحين على مقياس مفهوم الذات المستخدم بالدراسة) .

والجدول التالى يوضح دلالة الفروق بين الأحداث الجانحين والغير جانحين فى مقياس مفهوم الذات .

جدول (١)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات الجانحين ومتوسطات درجات غير الجانحين فى مقياس مفهوم الذات

نوع العينة	عدد الأفراد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الجانحين	٣٠	٢٣٩	٧,٩٥	٦٦,٣٩	دالة عند (٠,٠١)
العاديين	٣٠	٣٨٤	٨,٦٧		

من الجدول السابق يتضح وجود فروق دالة بين متوسط درجات الجانحين ومتوسط درجات العاديين على مقياس مفهوم الذات المستخدم فى الدراسة حيث ظهرت قيمة (ت) = (٦٦,٣٩) وهى دالة عند مستوى (٠,٠١) ولصالح الأفراد العاديين مما يدل على أن الأحداث الجانحين لديهم مفهوم سالب نحو ذاتهم

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات عادل كمال السيد خضير (١٩٨٩) : التى أوضحت أن هناك مفهوم

سالب نحو الذات لدى الجانحين حيث تناولت الدراسة المقارنة بين الأسوياء والجانحين على أسلوب رسم الذات والأقران والأسرة كما تتفق نتائج هذه الدراسة أيضاً مع نتائج دراسة (celia Morton Ce) (1980) التى اهتمت بدراسة العلاقة بين سوء معاملة الوالدين للطفل وظهور السلوك السيكوباتى لديه وأثرة السب على مفهوم الذات والتوافق للشخصى والاجتماعى .

ثانياً : التحقق من صحة الفرض الثاني :

الفرض الثاني ينص على (أنه توجد فروق بين متوسطات درجات الجانحين ومتوسطات درجات غير

الجانحين على مقياس قوة الأنا المستخدم في الدراسة) والجدول التالي يوضح دلالة الفروق بين الأحداث الجانحين وغير الجانحين على مقياس قوة الأنا .

جدول (٢)

دلالة الفروض بين متوسطات درجات الجانحين ومتوسطات درجات غير الجانحين على مقياس قوة الأنا المستخدم

نوع العينة	عدد الأفراد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الجانحين	٣٠	٣٤	٣,٦٩	١١,١٤	دالة
غير الجانحين	٣٠	٤٥	٣,٨٣		

من الجدول السابق يتضح وجود فروق دالة بين متوسط درجات الأفراد الجانحين ومتوسط درجات الأسوياء على مقياس قوة الأنا المستخدم في الدراسة حيث ظهرت قيمة (ت) = (١١,١٤) وهي دالة عند (٠,٠١) ولصالح لأسوياء مما يدل على ضعف الأنا وعدم تكون المسؤولية الاجتماعية تجاه المجتمع المحيط بهم وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (صفاء صديق محمد أحمد (١٩٨٩) التي تناولت الدراسة الكالينيكية لطبيعة الأنا العليا لدى السيكيوباتيين العدوانيين التي أوضحت ضعف الأنا وعدم تحمل المسؤولية الاجتماعية . كما تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة هشام مخيمر (١٩٩٤) التي تناولت فاعلية برنامج إرشادي للتربية مستوى المنهج الخلفي لدى المراهقين الجانحين وأكدت للنتائج على أن مستوى المنهج الخلفي وتحسين مفهوم الذات وتقوية الأنا العليا لدى المراهقين تعمل على تعديل السلوك السيكيوباتي وتحويله

لسلوك مقبول اجتماعياً كما انتفتت هذه النتائج مع نتائج دراسة (شاكر عطية قنديل ١٩٩٧) التي أسفرت عن أن الأحداث الجانحين يمانون عجزاً حقيقياً في تكوين الأنا الأعلى ولذلك فإن برامج إصلاحهم لا بد وأن تعد إصلاحاً خاصاً بحيث تولج هذا القصور في شخصياتهم ومن ثم تعيد تشكيلهم بما يحقق تنمية صفاتهم.

ثالثاً : التحقق من صحة الفرض الثالث :

الفرض الثالث ينص على (أن هناك عوامل نفسية وبيئية تكمن وراء ظهور مشكلة السرقة لدى الأحداث الجانحين) ولدراسة هذا الفرض تم تطبيق أدوات الدراسة على الأحداث للجانحين المتهمين بقضايا السرقة لمعرفة مفهوم الحدث عن ذاته وقوة الأنا لديه كما قام الباحثون بتطبيق اختبار ساكنس لكلمة الجمل الإسقاطية ليمسك كل حدث ما يخلقه من مشاعر تتفق بعلاقته الأسرية مع

سلوات وقضى منها (١٨ شهراً) .

الحالة الثانية - (ص . و) :

للممر (١٦ سنة) نشأ فى أسرة متوسطة وكان الأب يعمل سبائك قبل وفاته وقد توفى وترك الطفل وعمره عامين مع والدته وهو وحيد وليس لديه أخوة وبعد أربعة أعوام تركته أمه مع جده وجدته أهل والده وتزوجت وسافرت للخارج مع زوجها ولم تصل للطفل أى أخبار عنها كما يتكر .

وعاش للحدث (ص . و) مع أقارب والده يشعر بالحرمان من الرعاية والوالديه وحضان الأم والأب ويعانى من سوء المعاملة القاسية والشدة فى تربيته وفشل فى الدراسة وخرج من المدرسة فى سن مبكرة فلم يحصل على الشهادة الابتدائية وعمل فى أحد الأفران وهو فى سن صغيرة ثم عرف أقران السوء واتجه للسرقة للحصول على المال دون مجهود وأخيراً وقع متهماً بسرقة السلالم الذهبية وعقوبته (٥ أعوام) قضى منها (٢٢ شهراً) .

درجة المفحوص فى اختبار ومفهوم الذات = [٢٥٣] درجة

درجة المفحوصين فى اختبار قوة الأنا = [٤١] درجة

ومن خلال الدراسة الكلينيكية المتعمقة للحالتين السابقتين ملف الحدث داخل المؤسسة واختبار ساكن لكلمة الجمل واستمارة دراسة الحالة اتضح أن هناك عوامل بيئية وأسرية أدت بالفعل إلى ظهور سلوك السرقة لدى الأحداث الجانحين واتضح هذه العوامل فى أن هؤلاء الأبناء افتتحوا مشاعر العطف والحنان والحب والدفء الأسرى الذى يتمتع به الطفل العادى داخل المناخ الأسرى الطبيعى وفى ظل الوالدين ويظهر ذلك بفقدان وجود الأم أو الأب بالوفاة أو السفر أو الهجر أو إلى غير ذلك من أسباب الحرمان ، كما أن شعور الأبناء بالحرمان

والديه وإخوته وعلاقته بجماعة الأقران ومشاعره تجاه الآخرين كما تم تطبيق استمارة دراسة الحالة المستخدمة بالدراسة وأيضاً الاملاخ على ملف الحدث داخل المؤسسة لمعرفة الظروف التى دخل فيها المؤسسة وأسباب دخوله ومدة العقوبة وغيره .

ومن خلال دراسة حالة متعمقة للحالات الطرفية التى تم تطبيق الاختبارات السيكومترية عليها وهم الحالات الذين حصلوا على أعلى درجة وأقل درجة فى اختبار قوة الأنا ومفهوم الذات ولهما بلى وصف مختصر للظروف البيئية والأسرية لكل حالة من الحالات التى وقعت عليها الدراسة الكلينيكية :

الحالة الأولى - (أ . ع) :

للممر (١٥ سنة) نشأ فى أسرة فقيرة، الأب يعمل (حارس عقار) والأم متوفية منذ (٥ أعوام) وله أربعة من الأخوات وهو أكبرهم .

وقد تزوج الأب منذ أربع أعوام وأنجب من الزوجة الثانية طفلين . ويلاحظ الحدث (أ. ع) اهتمام الأب بأبنائه من الزوجة الثانية أكثر من اهتمامه به هو وبأبى أخوته الأربعة ويشعر بالحرمان من ضيق للعيش وعدم الاهتمام بالدراسة جطه يترك المدرسة وهو فى الصف الثالث الابتدائى وعمره (٩ أعوام) ، درجة المفحوص فى درجة اختبار مفهوم الذات (٢٣٥) درجة ، ودرجة المفحوص فى قياس قوة الأنا (٢٨) درجة ومظاهر العدوانية واضحة فى سلوك الحدث داخل المؤسسة مع أقرانه بها .

لحدث متهم بجريمة السرقة وهى سرقة جهاز كاسيت من أحد السيارات التى كانت تحت الإصلاح بالورشة الميكانيكية التى يعمل بها الحدث ومدة العقوبة ثلاث

فى دراسة (أنور الشرفاوى ، ١٩٧٠) واتجاهات الجانح نحو ذاته تتميز بالسلبية نتيجة الخبرات السلبية التى كونها الحدث عن نفسه مما جعله غير مقبّل لذاته. وأن تقدير الجانح لذاته يتميز بالدونية والقصور وعدم الرافعية وأنه أقل رضا عن ذاته وخاصة من وجهة نظر أسرته وتوقعاتها له . ويتميز أيضاً بنصف الأنا وعدم تحمل المسؤولية وعدم ضبط النفس والاتجاهات الدفاعية والعنصرية نحو الآخرين والمجتمع المحيط به (جدول ٢) .

توصيات الدراسة :

من خلال النتائج التى أسفرت عنها الدراسة الحالية فإنها توصى ببعض التوصيات التربوية للتعلم على مشكلة الجانح والانحراف ومواجهة سلوكه السرقى لدى الجانحين :

١ - توجيه الحدث للجانح التوجيه السليم نحو سلوكه لفعال مقبول ومساعدته على تكوين اتجاه إيجابى نحو ذاته وحياته ووضع أهداف صحيحة لمستقبله ومساعدته على تحقيقها .

٢ - الاهتمام بإرشاد الوالدين الإرشاد الأسرى وتوجيههم إلى أساليب التنشئة الاجتماعية الصحيحة السوية حتى تساعد على تربية أبنائهم فى مناخ يسوده الأمن والطمأنينة وتحمل الأسرة مسؤولية مساعدة الطفل أن يجتنب التعرض للآزمات الانفعالية ومواقف الصراع والإحباط وتصحيح أساليب المعاملة الوالدية المضطربة والتصرف على أن لا عقاب العنيف لايجدى مع الجانحين والابتعاد عن أساليب التربية الخاطئة وآثارها السلبية وحث الأسرة على الصبر فى معاملة الأبناء .

٣ - إنشاء مؤسسات رعاية الأطفال والشباب ومراكز الإرشاد النفسى وخاصة الإرشاد الأسرى .

للمادى أيضاً والعيش فى حياة كريمة مثل أقرانهم فى مثل منهم وخرجه للعلم فى سن صغيرة مما جعلهم يحملون عبئاً فوق طاقتهم فى سن مبكرة ويشعرون بأهمية وجود المال فى حياتهم جعلهم يفكرون فى كيفية الحصول عليه دون مجهود أو تعب واتجهوا للسرقى ، وذلك نظراً لعدم وجود التوجيه الصحيح والسليم من البيئة التى يعيشون بها ويرجع ذلك لسوء التنشئة الاجتماعية .

ويتضح مما سبق أن مشكلة جناح الأحداث من المشكلات النفسية الاجتماعية والاقتصادية أيضاً التى تواجه الأسرة والمدرسة والمجتمع ولذا يستوجب التدخل الوقاية وعلاج هذه المشكلة حتى نتجنب الخسارة البغرية الداجية عنها ونرجع هذه المشكلة إلى أسلوب للتنشئة الاجتماعية الخاطئة والتقصير فى نظم القيم والمعايير الاجتماعية [الإفراط فى العقاب والقصور - الإفراط فى الحماية والرعاية - اللامبالاة] وأيضاً العلاقات الأسرية المضطربة بين الوالدين ، ومن الأسباب البيئية ما يكون خارج المنزل مثل قرناء السوء ومشكلات الدراسة والهروب من المدرسة والفضل الدراسى ومشكلات العمل .

ومن نتائج الدراسة للتصحت أعراض الجانح فى السرقى والنشل والشغب والخطورة والغش الدراسى والعدوان والتعمر على السلطة وعدم ضبط الانفعالات وأسفرت النتائج أيضاً عن أن هؤلاء الجانحين يعانون من الشعور بالرفض والحرمان ونقص اللعب وعدم الأمن وعدم فهم الآخرين لهم ومشاعر النقص داخل الأسرة وفى المدرسة ومع الرفاق ومشاعر الغيرة نتيجة للتفرقة فى المعاملة بين الحدث وباقى الأخوة، كما تتخطب عليهم مشاعر الذنب نتيجة السلوك الجانح (السرقى) .

وجود مفهوم سالب للذات (جدول رقم ١) وأن صورة الذات المشوهة غائبة بين الأحداث الجانحين كما اتمنع

المراجع العربية

- ١ - مشكلة المدونانية لدى المرافقين الجانحين . رسالة دكتوراه . معهد دراسات الطفولة . جامعة عين شمس .
- ٢ - على شحاته السيد عوض (١٩٨٧) : ديناميات الانتباه نحو السلوك السيكوباتي بين الشباب . رسالة ماجستير . كلية الآداب . جامعة الأزقايق .
- ٣ - هشام مخيمر (١٩٩٤) : مدى فاعلية برنامج إرشادي في تنمية مستوى للتصنع الخلقى لدى المرافقين الجانحين . رسالة دكتوراه . كلية التربية . جامعة عين شمس .
- ٤ - يوسف على فهد الرقيب (١٩٨٧) : الشغب بين تجمعات الأحداث وتطور السلوك للجانحى . دراسة مقارنة فى المجتمع الكويتى . رسالة ماجستير . كلية الآداب . جامعة الإسكندرية .
- ٥ - يسريه محمد سليمان سالم (١٩٨٤) : الإبداع لدى الأحداث الجانحين . دراسة ميدانية . رسالة دكتوراه . كلية الآداب . جامعة عين شمس .

- ١ - السيد محمد الجندى (١٩٩٦) : المؤتمر الثالث للإرشاد النفسى ، السجل الثانى . ص ٤١٥
- ٢ - شاكر عطية قنديل (١٩٩٧) : السلوك الجانح لدى مجموعة من طلاب المرحلة الثانوية (دوافعه وإساليب علاجه) المؤتمر الدولى الرابع لمركز الإرشاد النفسى . جامعة عين شمس . السجل الثانى ص ٩٥١ .
- ٣ - صفاء مصطفى محمد أحمد (١٩٨٦) : دراسة كينيكية لطبيعة الأنا العليا لدى السيكوباتيين للحدوثيين من المرافقين الذكور بالمقارنة بالأسوياء . رسالة ماجستير . كلية الآداب . جامعة الأزقايق
- ٤ - عادل كمال السيد محمد خضر (١٩٨٩) : دراسة مقارنة بين الأسوياء والجانحين على أسلوب رسم ثلاث والأقران والأسرة . رسالة دكتوراه . كلية الآداب . جامعة عين شمس .
- ٥ - هزة حسين ذكى (١٩٨٩) : برنامج إرشادى تمراجهة

المراجع الأجنبية

- 9 - Bilchik, Wain-k . (1995) : Delinquency Prevention Works . Program Summary . Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention (Dept. of Justice), Washington , D.C.
- 10 - Casey , Richard-E (1996) : Delinquency Prevention Through Vocational Entrepreneurship : the New Smyrna Beach Employability Skill Training Model for Youthful Offenders Juornal Articles (080); Reports-Descriptive (141). V40 n2 P60-62 Win .
- 11 - Cox-Stephen-M; And Others (1995) : Amela-Analytic Assessment of Delinquency-Related Outcomes of Alternative Education Programs Crime- and Delinquency; V41 n2 P219-34 Apr 1995 .

- 12 - Higgins,Paul- SO : Evaluation and Case Study of School-Based Delinquency Prevention Program: The Minnesota Youth Advocate Program. Education Quarterly; 2;215-34 .
- 13 - Kelley,Thomas-M (1996) : Acritique of Sociaol Bonding and Psychology of Control Theory of Delinquency Using The Principles of Psychology of Mind Ado-lescence;V31 n22 P321-37 Sum 1996 .
- 14 - Morton,Cecelia (1980) : What Does The Literature Say about The Correlation Between Child Abuse and Juvenile Delinquency ? Information Analyses-General (070); Referen ee Materials-Bibliographies (131) : Reports-Research (143) U.S:Illinois.



اتجاهات الطلبة الجامعيين نحو الأسئلة الموضوعية والمقالية وعلاقة ذلك بتحصيلهم الأكاديمي

إعداد:

زياد أمين بركات
مشرف أكاديمي - برنامج التربية
جامعة القدس المفتوحة
مركز طولكرم

مقدمة

إن حياتنا الاجتماعية والاقتصادية والتربوية مليئة بعمليات صنع القرار، وإن بعض هذه القرارات لها علاقة بعملية التدريس، حيث إن غالبية القرارات التي يتخذها المعلم هي من النوع الذي يتصل بالطالب، وبعض هذه القرارات التدريسية تتصل بالصف ككل. وتهدف هذه القرارات في حالات معينة إلى تصنيف الطلاب (Cladding) ، بينما يكون هدفها في حالات أخرى وضعهم في الأماكن المناسبة لهم (Placement) . وهذه القرارات التي يتخذها المعلم تعتمد غالباً على نظام عام من الامتحانات وبعض أساليب القياس والتقويم الأخرى التي تستخدم في مدارسنا عادة، والتي لا بد أن يكون لاستخدامها مبرر قوي يدعم استخدامها (Thirndke & Hagen, 1986) .

بحث حصل به الباحث على درجة الماجستير في علم النفس التربوي جامعة اليرموك - الأردن

فأهمية النظام العام للاختبارات وحجمه يتزايدان عاما بعد عام، ففي بداية القرن العشرين ارتبطت الاختبارات المدرسية الخاصة بالتحصيل في تطويرها بالاختبارات النفسية التي تقيس الذكاء والميول والاتجاهات والقيم وسمات الشخصية (عبدالوہود، ١٩٨٥). إلا أن القياس والتقييم المائد في مدارسنا اليوم يقتصر على أداء الطلاب على الاختبارات المدرسية التي يضعها المعلم، في غياب هذه الفحوص النفسية والشخصية. من هنا أصبح الاهتمام بالتحصيل المدرسي باعتباره الوسيلة الأساسية أن لم تكن الوحيدة المعتمدة في ترفيع الطالب من صف لآخر، أو من مرحلة لأخرى، وتصفيد نوع الدراسة أو المهنة التي سيختارها هذا الطالب. كما لا تقتصر أهمية الاختبارات المدرسية على الطلاب والمعلمين فحسب، وإنما هناك العديد من الفوائد التي توفرها للإداريين وأعضاء المناهج وأولياء أمور الطلبة والمجتمع بشكل عام، بما نوفره نتائج هذه الاختبارات المتمثلة بدرجات الطلبة من تغذية راجعة (Feed Back)، التي تعتبر هامة لتقييم سير العملية التعليمية والتعلمية وتقييم أوضاعها المستمرين. ومن هنا تصبح هذه الاختبارات أمرا بالغ الأهمية تحتاج فيه إلى الكثير من التفحص والبناء والتطوير والتصميم والاختيار الموضوعي والدقيق (Dennis, 1976).

إن عملية قياس التحصيل الأكاديمي وتقييمه ليست مسألة عارضة بالنسبة للعملية التعليمية، بل هي مكون أساسي من مكوناتها، وقد لا تحقق هذه العملية أهدافها، ما لم يكن القياس متناسقا مع العمل التربوي ككل (نشواتي، ١٩٨٤). وبذلك يكون أفضل الاختبارات وأدقها بلا فائدة تربوي إذا لم يتم استخدامها بشكل مناسب، وإن أم استخدام لنتائج هذه الاختبارات هو التعرف على مدى التقدم الأكاديمي للطلاب، ومدى تحقيقه للأهداف التعليمية المنشودة. من هنا فإن عملية بناء الاختبارات التعليمية وتطويرها مهمة ليست بالسهلة أو البسيطة، والتي يجب أن يتم بناؤها وفقا للأغراض التي سوف تستخدم من أجلها، وتحقيق الأهداف التعليمية التي تسعى من أجلها.

ومن هنا نجد أن المعلم يستطيع باستخدام وسائل القياس المتنوعة أن يكون صورة واضحة عن خصائص وجهود طلابه على المستويين الفردي والجماعي، الأمر الذي يساعده على تحديد حاجاتهم للتربية، ومضاغة أهداف تعليمية وإقعية مناسبة لهم، وتوجيه جهودهم وجهود طلابه بالسبل المناسبة لتحقيق هذه الأهداف. كما تكشف هذه الاختبارات للمعلم ليس فقط عما تفن الطالب آتيا بل عن درجة احتفاظه للمهارات والمعارف المتعلقة بالأهداف الخاصة للمادة التعليمية لفترة من الزمن، ومن أجل هذا الغرض نحتاج إلى الامتحانات

للتحقق من مدى تعلم الطالب ومدى قدرته على الاحتفاظ بهذا التعلم (Thourndike & Hagen, 1986)

ويوجد في الوقت الحاضر اتجاه من التربويين من يؤكد على استخدام عدد قليل وكاف من الأسئلة، بحيث يعطى معلم المفحوصين وقتا كافيا لمعالجة جميع الأسئلة بمستوياتهم الخاصة للعادية، من حيث القدرات العقلية، المخطئة، مدعمين وجهة نظرهم هذه بأن سرعة الاستجابة ليست هدفا أوليا للتعلم في معظم المقررات الدراسية إضافة إلى ما تعدته هذه الاختبارات من قلق وتوتر لدى المفحوصين (Gage, 1979). ومع ذلك فإن علماء القياس والتقييم التربوي والنفسى يرون بأهمية زيادة عدد الأسئلة وتوزيعها، حتى تغطي الفروق لدى الطلبة من جهة، ومن جهة أخرى، حتى ترتفع معاملات صدقها وثباتها (Allen & Yen, 1979).

لقد اهتم الباحثون للتربويين بموضوع التحصيل والاختبارات المدرسية، والعوامل المؤثرة عليها، ومدى صلاحيتها لطبيعة المادة الدراسية، ولقدرات الطلاب. فمعدن التعميمات من هذا القرن قامت العديد من الدراسات والبحوث محاولة لتكثف عن طبيعة التحصيل والتدريج به كالدراسة التي قام بها ليون (Liyon, 1961)، ودراسة دينس (Dennis, 1964)، ودراسة إنتروستل (Entwistle, 1968). كما قامت دراسات لبحث أثر نوعية الأسئلة

ومدى مناسبها لتقنيات الطلبة، (Dave, 1971, Hayward, 1967, Hughes, 1976, Zern, 1965. كما أشار مكفرلاند (مكفرلاند، ١٩٩٤) إلى عدد من الدراسات التي هدفت إلى بحث مدى فاعلية الامتحانات التقليدية مثل دراسة بلارد (Blard) ودراسة فالنتين (Faintan) ودراسة هارتوج وروس (Hartog & Rodos).

يناه على ما سبق يمكن القول بأن هذا الموضوع لم يلاق إلا القليل من البحث والتحقق من الباحثين والدارسين وبخاصة على صعيد العالم العربي، فلم يجد الباحث في أدبيات هذا المجال - حسب معرفة الباحث - أي دراسة مباشرة حول مخبرات دراسته هذه. ومن هنا جاءت فكرة الدراسة الحالية التي تبحث لمعرفة الطلبة الجامعيين نحو نوع الأسئلة (الموضوعية/ الإنشائية) وتأثير ذلك على تحصيلهم الأكاديمي.

تعتبر هذه الدراسة هامة وضرورية، وذات قيمة من الناحيتين النظرية والعملية، فهي من الناحية النظرية تبرز أهمية الاختبارات في العملية التعليمية التربوية وذلك بأنها:

١ - تساعد المعلم على تعرفه بمدى تحقق الأهداف التعليمية المتوقعة لدى طلبة.

٢ - تسهم في عملية تشخيص أركان العملية التعليمية جميعها بالتحرف على نقاط قوتها وضعفها.

٣ - تقوم بالتدبير بمستقبل حياة المتعلم الدراسية والمهنية بناء على معطيات تحصيله الدراسي (Gage, 1970).

٤ - تدفع بالطلّاب نحو تحقيق الأهداف، وبذل الجهد وتنظيم الحياة الدراسية بما يولد الرغبة للتحصيل (Dennis, 1976).

٥ - تساعد على النمو والمشاركة لدى الطلبة، وتقدم لهم فرصة لممارسة التعبير عن آرائهم بوضوح.

٦ - وأخيراً فإن نظام الامتحانات يؤدي إلى ما يسمى بالهندسة الاجتماعية والإدارية، من خلال إتاحة القروض لجميع الأفراد بالتقدم لهذه الامتحانات دون تمييز بين فئة وأخرى، وهذا يوهمهم لشغل المناصب الإدارية والاجتماعية كل في مكان المناسب (Dennis, 1979).

أما من الناحية التطبيقية، فإن هذه الدراسة تعتبر استكمالاً للجهود المبذولة في هذا المجال، إضافة إلى توثيقها معطيات موضوعية حول الامتحانات وأسئلتها حيث يمكن الاستفادة منها في مجالات كثيرة بالنسبة للمعلم والطلّاب والمرشد.

تحديد مشكلة الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى بحث العلاقة بين اتجاهات طلبة جامعة القدس المفتوحة نحو الأسئلة الموضوعية والإنشائية (المقالية) وتأثير ذلك على تحصيلهم الأكاديمي في مقرر علم النفس التربوي. وبالتحديد

فإن هذه الدراسة حاولت الإجابة عن الاستفسارات التالية:

١ - هل تتباين اتجاهات الطلبة المتمثلين بالدراسة نحو الأسئلة (الموضوعية/ المقالية).

٢ - هل تتباين اتجاهات الطلبة الذكور عن اتجاهات الطالبات نحو نوع الأسئلة (موضوعية/ مقالية).

٣ - هل يتباين تحصيل الطلبة المتمثلين بالدراسة بتباين نوع الأسئلة المستخدمة (موضوعية/ مقالية)

٤ - هل توجد علاقة بين اتجاهات الطلبة الذكور والإناث نحو الأسئلة (موضوعية/ مقالية) وتحصيلهم الأكاديمي في مقرر علم النفس التربوي.

فرضيات الدراسة:

النبهت هذه الدراسة في ضوء الفرضيات الصغرى التالية:

١ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الطلبة المتمثلين بالدراسة نحو الأسئلة الموضوعية والمقالية في مقرر علم النفس التربوي.

٢ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الطلبة الذكور واتجاهات الطالبات المتمثلين بالدراسة نحو الأسئلة الموضوعية والمقالية في مقرر علم النفس التربوي.

٣ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة المتمثلين بالدراسة على الأسئلة الموضوعية والمقالية في مقرر علم النفس التربوي .

٤ - لا توجد علاقة ذات إحصائية بين اتجاهات الطلبة المتمثلين بالدراسة ذكورا وإناثا نحو الأسئلة الموضوعية والمقالية وتحصيلهم الأكاديمي في مقرر علم النفس التربوي .

تعريف المفاهيم والمصطلحات:

١ - الاتجاهات: Attitudes
عرف روكش (Rokeach) الاتجاه بأنه طاقة منظمة نسبيا حول معتقدات متداخلة، مرتبطة بجوانب متعددة، فمنها ما يشتمل على الجانب الإدراكي (Cognitive)، ومنها ما يشتمل على الجانب الإنفعالي (Affective)، ومنها ما يشمل على السلوك (Behavioral). وكل هذه المعتقدات تعتبر نهديا أو استنادا لنشاط معين بطريقة مناسبة (salomon, 1992).

ويرف وز (Weiss) الاتجاه بأنه تنظيم لمجموعة من المعارف المكتسبة من خلال الخبرة والتعلم، تصحبها ارتباطات مرجية أو سلبية نحو موضوع معين (Godwin & Klaus, 1975). وبهذا فإن الاتجاه يحتمل أبعادا عديدة أهمها:

١ - أنه ذو نزعة انفعالية من حيث القبول والرفض .

٢ - أنه ذو نزعة تقييمية من حيث ميله الإيجابي والسلبى نحو موضوع محدد.

٣ - مرتبط بالمعتقدات والقيم والمشاعر التي يحملها الفرد.

٤ - يعتبر دافعا للسلوك وموجها له ومفسرا له في نفس الوقت (Lorraine, 1987).

وفي الدراسة الحالية يقصد بالاتجاه نحو الأسئلة هو مدى ميل الطلبة أو تفضيلهم لنوع الأسئلة المستخدمة في الاختبارات التحصيلية موضوعية كانت أم مقالية في مقرر علم النفس التربوي. وقد تم قياسه باستخدام استبانة أعدها الباحث لأغراض هذه الدراسة.

٢ - الأسئلة الإنشائية (المقالية): Essay - question

وهي تعرف بالأسئلة للتفكيرية، والتي تتطلب الإجابة عليها كتابة جملة أو عبارة أو فقرة أو نص معين. كما قد تدخل مزاجية المصحح أو ذاتيته أثناء تقدير الدرجة لهذه الأسئلة. وتبدأ هذه الأسئلة عادة بكلمات من مثل لكتب عن، اشرح، ناقش، فسر، قارن، حل... الخ.

٣ - الأسئلة الموضوعية: Objc - questions

تلك الأسئلة التي لا تتأثر بذاتية من يصحها، وهي أنواع كثيرة، منها الاختيار من متعدد، والصح والخطأ، والمزوجة، خلالها يحاول المصحح التعرف على البديل الصحيح من بين عدة بدائل متوفرة .

٤ - التحصيل: Achievement

وهو المعرفة المكتسبة في مادة دراسية محددة. مقياسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على اختبار معد لهذا الغرض، وقد يتضمن أشكالاً من الأسئلة سواء كانت شفوية أم تحريرية أم عملية .

وفي الدراسة الحالية تم قياس التحصيل في مقرر علم النفس التربوي باستخدام اختبار تحصيلي أعده الباحث لهذا الغرض، يتضمن شكلين من الأسئلة: الأول، موضوعي (اختيار من متعدد وصح خطأ ومزوجة). والثاني، مقالتي يتضمن مجموعة من الأسئلة التي تحتاج الإجابة عليها كتابة فقرات قصيرة حول بعض المفاهيم، أو الأفكار الهامة في المادة التعليمية.

٥ - علم النفس التربوي:

Educational Psychology

وهو فرع من فروع علم النفس العام التطبيقية الذي يهتم بدراسة السلوك الإنساني خلال العملية التعليمية، من أجل فهم هذا السلوك والتعبير به وضبطه، وذلك لوضع حلول فاعلة للمشكلات التي تواجه المعلم والطالب أثناء هذه العملية التربوية.

الدراسات السابقة:

توفرت للباحث فرصة الاطلاع على بعض الدراسات والبحوث التي تحصل بموضوع دراسته هذه سواء بشكلها المباشر أو غير المباشر يعرضها على النحو الآتي:

أما كليفن وروبرت (Kevin & Robert, 1980) فقد قاما بدراسة هدفت قياس القدرة على حل بعض المشكلات الرياضية، لدى عينة من طلبة الجامعة، في مقرر من المقررات الأساسية لتخصص الرياضيات. استخدم من أجل ذلك اختبار موضوعي مكون من عدد من الفقرات من نوع الاختيار من متعدد ولدى تحليل النتائج هذه الدراسة تبين أنه لا توجد فروق جوهرية بين الطلبة الذكور والإناث في قدراتهم على حل المشكلات الرياضية باستخدام هذا النوع من الأسئلة.

وقام ميرو وأندرسون (Myrow & Anderson, 1981) بدراسة تهدف معرفة تأثير الأسئلة الموضوعية والمقالية في تذكر بعض المهارات بعد قراءة نص مكون من (٢٢٤٠) كلمة من موضوع معين. اختار لذلك مجموعتين من الأفراد: إحداهما خضعت لاختبار موضوعي من نوع الاختيار من متعدد، في حين أخضعت الثانية لاختبار مقالي من نوع الإجابات القصيرة. وأسفرت هذه الدراسة عن نتيجة مفادها، أن أداء المجموعة التجريبية التي تعرضت لأسئلة تكيفية ذات الإجابات القصيرة أفضل جوهرياً من أداء المجموعة التجريبية التي تعرضت لأسئلة موضوعية من نوع الاختيار من متعدد.

من متعدد، والأسئلة المقالية من نوع الإجابات القصيرة، وللتذكر بعد قراءتهما لنص تعليمي مكون من (٧٤٥٥) كلمة حول الأشراط الكلاسيكي. وتوصلت الدراسة إلى نتيجة أن الأسئلة ذات الإجابات القصيرة أكثر فاعلية في تحسين عملية التعلم والتذكر مقارنة بالأسئلة الموضوعية.

كما أجرى ويليامز (Williams) دراسة كان هدفها التحقق من تأثير كل من الأسئلة الموضوعية والأسئلة المقالية في تعلم طلبة جامعيين لمادة جديدة، يتعرضون لها لأول مرة. وقد توصلت هذه الدراسة إلى نتيجة أنه لا توجد فروق جوهرية بين نوعي الأسئلة الموضوعية والمقالية تعلم الطلبة للأفكار الجديدة. إلا أن درجات الطلبة على الأسئلة المقالية كانت أعلى من درجاتهم على الأسئلة الموضوعية دون أن يكون لها دلالة إحصائية.

فيما أجرى العالم (Zem, 1976) بحثاً هدف فيه دراسة التباين في أساليب للتعبير اللغوي المكتسب بعد دراسة مادة تعليمية محددة. باستخدام اختبار من نوع الصح والخطأ. لدى عينة مكونة من (245) طالباً ومطالبة. خلصت هذه الدراسة إلى أنه لا توجد فروق جوهرية بين الذكور والإناث في تعلم أساليب للتعبير اللغوي بواسطة الاختيار المكون من فقرات تتطلب الإجابة بنعم أو لا.

أجرى ساكس وكوليت (Sax & Collet, 1968) دراسة كان هدفها الأساسي المقارنة بين تحصيل الطلبة باستخدام نوعين من الأسئلة: أحدهما موضوعي من نوع الاختيار من متعدد (Multiple Choice Test)، والآخر من النوع المقالي. وقد سمعت عينة الدراسة إلى مجموعتين للتدريب أثناء الفصل الدراسي تبعاً لنوع الأسئلة، وفي نهاية الفصل الدراسي أعطيت المجموعتين اختبارين: أحدهما موضوعي والآخر مقالي. وأسفرت نتائج هذه الدراسة عن:

١- أن تحصيل الطلبة الذين تدرّبوا بواسطة الأسئلة الموضوعية خلال الفصل الدراسي أفضل على الاختبار النهائي الموضوعي، مقارنة بالطلبة الذين تدرّبوا على الأسئلة المقالية.

٢- بينما كان تحصيل الطلبة الذين تدرّبوا بواسطة الأسئلة المقالية خلال الفصل الدراسي أفضل على الاختبار النهائي من النوع المقالي، مقارنة بالطلبة الذين تدرّبوا بواسطة الأسئلة الموضوعية.

٣- وخلصت الدراسة إلى نتيجة مفادها أنه لا توجد علاقة جوهرية بين نوع الأسئلة والتحصيل الأكاديمي. وقد قام رودريك وأندرسون (Roderick & Anderson, 1968) بدراسة هدفت بحث العلاقة بين الأسئلة الموضوعية من نوع الاختيار

إجراءات الدراسة:

أولاً: عينة الدراسة

تكونت العينة المستهدفة في هذه الدراسة من (٦٨) طالباً وطالبة، منهم (٢٨) طالباً، و(٤١) طالبة من طلبة جامعة القدس المفتوحة، تابسين لمركز طوكرم الدراسي، مسجلين لمساق علم النفس التربوي كمقرر تأسيسي لطلبة برنامج التربية، علماً بأن الباحث قام بتدريس هذا المقرر لأفراد العينة بنفسه.

ثانياً: أدوات الدراسة

١ - استبيان اتجاهات الطلبة نحو الأسئلة:
قام الباحث ببناء وتطوير هذا الاستبيان لفرض دراسته العالية، وقد تكون من ثلاثين فقرة من النوع الذي يتطلب الإجابة عليه موافق أو غير موافق اشتمل هذا الاستبيان على قسمين من الفقرات: القسم الأول ويحتوي على (١٥) فقرة تقيس اتجاهات الطلبة نحو الأسئلة الموضوعية، والقسم الثاني ويحتوي أيضاً (١٥) فقرة تقيس اتجاهات الطلبة نحو الأسئلة العقالية. حيث صلب درجة واحدة لكل إجابة على هذه الفقرات عندما تكون في الاتجاه الصحيح ليعا لمفتاح التصحيح الخاص الذي وضع لهذا الفرض وبذلك يحصل كل طالب من أفراد العينة على درجتين: إحداهما تقيس اتجاهه نحو الأسئلة الموضوعية والأخرى تقيس اتجاهه نحو الأسئلة العقالية. وبذلك تتراوح الدرجة على

وأجرى جانغ (Chung, 1997)

دراسة كان هدفها التحقق من تأثير التدريب بواسطة الأسئلة الموضوعية من نوع الاختيار من متعدد والأسئلة العقالية في اكتساب وبناء التركيب القوي. لدى عينتين من الأفراد: الأولى من طلبة الجامعة، والأخرى من طلبة المرحلة الثانوية. حيث اشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن أداء طلبة المستوى الجامعي أفضل من طلبة المرحلة الثانوية على الأسئلة الموضوعية. بينما كان أداء طلبة المرحلة الثانوية أفضل على الأسئلة العقالية في بناء التركيب اللغوي.

تقييم على الدراسات السابقة:

- ١ - تشير الدراسات السابقة المتاحة إلى نتائج متناقضة، بمعنى أنه لم يوضح بعد تأثير شكل الأسئلة على عملية التعلم والتقييم.
- ٢ - أن مجمل الدراسات والبحوث السابقة اتفقت لتحقيق غرضها هدفاً محدداً وهو المقارنة بين نوعية الأسئلة المستخدمة لقياس الأداء أو التحصيل، دون ربط بمتغيرات وعوامل أخرى.
- ٣ - لم يلق هذا الموضوع إلا القليل من الاهتمام من الدارسين والباحثين العرب، فلم يثمر للباحث على أي دراسة امبريقية عربية في هذا المجال.

وأجرى مشلر وهوجن (Mishler & Hogan, 1986)

دراسة كان الهدف منها معرفة العلاقة بين الأسئلة الموضوعية والأسئلة العقالية وتحصيل طلبة المرحلة الإعدادية في المهارات اللغوية. حيث طبق اختباران لهذا الفرض: أحدهما موضوعي متعدد الأشكال، والأخرى مقالتي ذر إجابات قصيرة، على عينة مكونة من (١٦٨) طالباً وطالبة. وانتهت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

- ١ - لا توجد فروق في تحصيل الطلبة في المهارات اللغوية تحزى إلى نوع الأسئلة موضوعية كانت أم مقالتي.
- ٢ - كان أداء الطلبة الذكور في المهارات اللغوية أفضل من أداء الطالبات على الأسئلة الموضوعية، بينما كان أداء الطالبات أفضل على الأسئلة العقالية.

وقد قام لورين (Lorraine, 1987) بدراسة هدفت إلى مقارنة تأثير كل من الأسئلة الموضوعية من نوع الاختيار من متعدد، والأسئلة العقالية من نوع الإجابات القصيرة على التحذكر. تم اختيار مجموعتين من الأفراد لهذا الغرض تم تعليمهم عدداً من النصوص المكتوبة. ثم أخذت كلا المجموعتين لأحد الاختبارين المستخدمين في الدراسة. وقد توصفت هذه الدراسة إلى نتيجة أن المجموعة التي أخذت للاختبار الموضوعي كان تذكرها أفضل من المجموعة التي أخذت للاختبار العقالي.

كل من جزءى الاستبيان بين (١ - ١٥) درجة، تمثل الدرجة المرتفعة عليه اتجاهها موجبا بينما تمثل الدرجة المنخفضة اتجاهها سالبا نحو الأسئلة.

صدق وثبات الاستبيان:

استخرج الباحث معامل صدق لهذه الاستبيان بطريقة صدق المحكمين مكونة من خمسة من المتخصصين فى مجال التربية وعلم النفس، حيث تراجعت نسبة قبولهم لفقرات الاستبيان ما بين (٨٣ - ٩٦) اعتبرها الباحث نميا مقبولة لصدق الاستبيان.

كما استخرج معامل ثبات لهذه الاستبانة بلغ (٧٦,٩) بطريقة إعادة الاختبار (Test - retest) على عينة مكونة من (٣٠) طالبا وطالبة.

٢ - اختبار التحصيل :

تم قياس تحصيل الطلبة فى مقرر علم النفس التربوى باستخدام اختبار من إعداد الباحث مكون من مجموعتين من الأسئلة: المجموعة الأولى وهو من النوع الموضوعى بأشكاله الاختيار من متعدد، والصح والخطأ ، والمزاوجة. المجموعة الثانية وهى من النوع

المقالى الذى يحتاج إلى إجابات قصيرة. حيث روى أن تشمل فقرات كلا المجموعتين على أسئلة متنوعة تتوزع على جميع أجزاء المادة التعليمية المقررة. إذ يحصل الطالب على درجتين على هذا الاختبار: إحداهما على الأسئلة الموضوعية والأخرى على الأسئلة المقالية.

ثالثا - خطوات الدراسة

١ - فى نهاية الفصل الدراسى، طبق الاختبار التحصيلى على عينة الدراسة المستهدفة. وفى نفس الوقت وبعد الانتهاء من الامتحان التحصيلى، طلب من الطلبة الإجابة على الاستبيان المرفق مع الاختبار.

٢ - تم تصحيح أوراق الاختبار التحصيلى بحيث منح كل طالب على درجتين عليه بالنسبة الملوية إحداهما لإجابته على الأسئلة الموضوعية والأخرى لإجابته على الأسئلة المقالية.

٣ - تصحيح إجابات الطلبة على الاستبيان حيث استخرجت لهم

درجتان عليه تمثل اتجاهات نحو الأسئلة الموضوعية والمقالية.

٤ - جدولة هذه البيانات واستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة الذكور والاناث تبعا لفرضيات الدراسة موضع البحث.

٥ - عولجت هذه البيانات باستخدام الإحصاء ت (T - test) لمقارنة دلالة الفرق بين المتوسطات الحسابية لمجموعات الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

فى إطار المتغيرات التى تتناولتها الدراسة الحالية وفى حدود العينة المستهدفة، وبعد استخدام المعالجات الإحصائية المناسبة تم التوصل إلى النتائج الآتية:

١ - نتائج التحقق من الفرض الأول: قام الباحث بتقدير دلالة الفرق بين اتجاهات الطلبة نحو الأسئلة الموضوعية / المقالية، وكانت كما هى موضحة فى الجدول التالى:

جدول رقم (١) : يوضح دلالة الفرق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات الطلبة نحو الأسئلة الموضوعية والمقالية

عدد الأفراد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الحرجة $\alpha=0.01$
٦٨	١٢,٦	٣,١	٦,٥٣	٢,٦٥
٦٨	9.4	٢,٦		

اتجاهات الطلبة نحو
الأسئلة الموضوعية

اتجاهات الطلبة نحو
الأسئلة المقالية

وتبين النتائج من الجدول السابق وجود فروق بين اتجاهات الطلبة نحو الأسئلة الموضوعية والمقالية، لمصلحة الأسئلة الموضوعية، حيث ($m = 12,6$ مقابل $m = 9,4$) ومستوى من الثقة تساوى ($0,01$). بمعنى أن الطلبة المتعلمين بالدراسة لديهم اتجاه إيجابي نحو الأسئلة الموضوعية أكثر من الأسئلة المقالية.

وتفسر هذه النتيجة على أساس ما تتصف به الأسئلة الموضوعية من مميزات أهمها ارتفاع صدقها وثباتها، وحاجتها لمجهود وقت أقل من حيث الاستعداد والإجابة، إضافة إلى قدرتها على تغطية عناصر المادة التعليمية بشمولية كبيرة (Dennis, 1976). كما أن الطالب يستطيع براسة الأسئلة الموضوعية ليس فقط التحرف على

نتيجته بسهولة بل يقف أيضا على تفصيلات دقيقة لجوانب الضف والقوة لديه في المادة للدراسة (Salomon, 1992).

كما يمكن عزو اتجاهات الطلبة الإيجابية نحو الأسئلة الموضوعية إلى ما نلاحظه من ارتياح لديهم مجرد معرفتهم بأن الاختيار يشمل على أسئلة موضوعية. وقد يرجع هذا الارتياح إلى طبيعة هذا النوع من الأسئلة من حيث سهولة الإجراء والإجابة، وعدم حاجتها إلى حفظ أو صم المادة الدراسية واسترجاعها وقت الامتحان، إضافة إلى أن بعض الطلبة وبخاصة منغصني التحصيل منهم يرغبون هذا النوع من الأسئلة على أساس أنها تقدم فرصة أكبر للتجاح

لارتفاع نسبة الإجابة عليها بطريقة الصدفة أو التخمين (Thorndike & Hagen, 1986). ومن جهة أخرى فإن الاختبارات الموضوعية تعتمد أقرب إلى طبيعة الحياة اليومية للإنسان من الاختبارات المقالية، فالإنسان عادة يختار الأشياء من بين عدة أشياء متوفرة من حوله، وأن تكفيه السليم مع المحيط ما هو إلا قدرته على التمييز بين الصواب والخطأ (Lorraine, 1987).

٢ - نتائج التحقن من الفرض الثاني :

قام الباحث بتقدير دلالة الفروق بين اتجاهات الطلبة الذكور واتجاهات الطالبات نحو الأسئلة الموضوعية والمقالية، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (٢) : يبين عدد الذكور والإناث ودلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهاتهم نحو الأسئلة الموضوعية والمقالية

عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت الحسوبة	قيمة ت الحرجة
٢٧	١٣,١	٢,٦	٦٣,	ليس لها دلالة
٤١	١٢,٨	٢,١		
٢٧	٨,١	٢,٦	٢,٤٢	لها دلالة $\alpha = 0,05$ $\beta = 0,01$
٤١	٩,٧	٢,٨		

يشير الجدول السابق إلى عدم فروق جوهرية بين اتجاهات الطلبة الذكور وبين اتجاهات الطالبات نحو الأسئلة الموضوعية والمقالية. بمعنى أنه لا تباين اتجاهات الطلبة ذكورا وإناثا نحو الأسئلة الموضوعية، إلا أن كلا الجنسين أبدى اتجاهات إيجابية نحو الأسئلة الموضوعية ($p = 0.13$ مقابل $p = 0.14$).

بينما يشير الجدول من جهة أخرى إلى وجود فروق جوهرية ($p = 0.05$) بين اتجاهات الطلبة الذكور وبين اتجاهات الطالبات نحو الأسئلة المقالية، لمصلحة الطالبات، وبالرغم من ندرة متوسطات الاتجاهات لدى

كلا الجنسين فقد أظهرت الطالبات نزعة أفضل نحو الأسئلة المقالية من الطلبة الذكور ($p = 0.07$ مقابل $p = 0.08$).

بناء على النتائج المشار إليها سابقا فإنه يمكن القول، بأن اتجاهات الطلبة للمتمثلين بهذه الدراسة نحو الأسئلة الموضوعية أفضل من اتجاهاتهم نحو الأسئلة المقالية، وخاصة للذكور منهم، بينما كانت اتجاهات الإناث أفضل نحو الأسئلة المقالية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال ما تقدمه لنا سيكولوجية النمو، وبالتحديد ما يخص التطور المعرفي

للفرد لدى كلا الجنسين، حيث تشير الدراسات والبحوث الفئوية إلى أن الإناث يسبقن ويتفوقن على الذكور من حيث القدرة على التعبير اللفظي، إضافة إلى امتلاكهن للمهارات اللفظية التي تساعدن على الحفظ والاسترجاع بشكل أفضل من الذكور (Sprinthall & Sprinthall 1977).

٣- نتائج التحليل من الفرض الثالث: قام الباحث بتقدير دلالة الفروق بين درجات الطلبة على الأسئلة الموضوعية والأسئلة المقالية. وكانت النتائج كما هي موضحة على الجدول التالي:

جدول رقم (٣)

عدد الافراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت العرجة $\alpha = 0.01$
٦٨	٧٢,٣	١٠,٥	٣,٧١	٢,٦٥
٦٨	٦٦,١	٨,٩		

يشير الجدول السابق إلى وجود فروق جوهرية ($p = 0.01$) بين متوسطات تحصيل الطلبة على الأسئلة الموضوعية وبين تحصيلهم على الأسئلة المقالية. وذلك لصالح الأسئلة الموضوعية ($p = 0.07$ مقابل $p = 0.13$) أي أن تحصيل الطلبة المتمثلين بهذه الدراسة كان أفضل عند استخدام الأسئلة الموضوعية مقارنة بتحصيلهم عند استخدام الأسئلة المقالية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات السابقة مثل (sax & Co- 1968, leet, 1987, Lorraine, 1987, Chung, 1997). بينما تعارضت هذه النتيجة مع نتائج دراسات (Zern, 1976 Roderick Anderson, 1981- Mishler, Hogan 1986 ويمكن تفسير هذه النتيجة على أساس أن الأسئلة الموضوعية تساعد على تحسين مستوى الذكور

(Anderson & Briddle, 1975) وكما هو معروف فإن الأسئلة الموضوعية تعمل على تسريع عملية التغذية الراجعة لمخرجات عملية التعلم والخطيم. إضافة إلى تقليل درجة الخوف والتلق من الامتحان، ما قد يجعل من الطلبة مدفعين بشكل أفضل نحو الاستعداد لهذا النوع من الأسئلة، وبالتالي تزداد نسبة تحصيلهم عليها (Denness 1979)

٤- نتائج التحليل من الفرض الرابع: المتوسطات الحسابية لتحقيق الطلبة الأسئلة الموضوعية والأسئلة المقالية. قام الباحث بتقدير دلالة الفروق بين الذكور إناث مقارنة باتجاهاتهم نحو كما هي في الجدول التالي:

جدول رقم (٤) : يوضح العلاقة بين اتجاهات الطلبة الذكور والإناث نحو نوع الأسئلة وتحصيلهم الأكاديمي

عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الحرجة
٢٧	٧٤,٤	١١,٣	٠,٢٩	ليس لها دلالة
٤١	٦٣,٦	٩,٨		
٢٧	٦٥,٧	٧,٤	٢,٨٤	لها دلالة > = ٠,٠١ ت = ٢,٦٥
٤١	٧١,١	٨,٣		

لدى الفرد نحو الإنجاز وتؤثر هذه الاتجاهات على مستوى الإدراك والتعلم (Sprinthal & Sprinthal). فاتجاهات الفرد يمكن فهمها كدوافع لسلوكه نحو الأشياء ومفسرة في نفس الوقت (Lorraine). لذلك فإن الاتجاهات تحدد متغيراً هاماً يؤثر في اكتساب الأفراد للمعارف العلمية وتحصيل المهارات التطبيقية، فكما كان الطالب يعمل اتجاهه إيجابياً نحو العملية التطبيقية بتأصلها العملية للمعلم، والاهتمام، والإدارة، وأساليب التدريس، كلما كان أكثر دافعية نحو التركيز والفهم والاستيعاب للمثيرات التطبيقية (مكفرلاند، ١٩٩٤).

أفضل نحو هذا النوع من الأسئلة من الطلبة الذكور (م = ٩,٧ مقابل م = ٨,١)، انظر جدول (٢). وتتفق هذه النتيجة مع بعض الدراسات السابقة منها (Zern, 1979, Mishler & Hogan, 1986 Kevin Robert, 1980 & Chung, 1997). بينما تصارفت مع بعضها الآخر (Anderson, 1968 Roderick & Myrow & An-Williams, 1971 derson, 1981).

ويمكن تفسير هذه النتيجة إذا عرفنا أن اتجاهات الفرد كمفهوم نفسي واجتماعي تعمل على تدعيم سلوكه حيال الأشياء والأحداث، وانظواهر المختلفة. وتعمل على إثارة الدافعية

تفسير النتائج في الجدول السابق إلى عدم وجود علاقة جوهرية بين اتجاهات الطلبة الذكور واتجاهات الطالبات نحو الأسئلة الموضوعية وبين تحصيلهم عليها. أي الطلبة المتمثلين بالدراسة الحالية الذكور منهم والإناث والذين أظهرت اتجاهات إيجابية نحو الأسئلة الموضوعية (م = ١٣,١ مقابل م = ١٢,٨)، انظر جدول (٢)، لم يظهروا فروقا جوهرية في التحصيل فيما بينهم (م = ٧٤,٤ مقابل م = ٧٣,٦).

ومن جهة أخرى فإن الجدول السابق يشير إلى وجود علاقة جوهرية (> = ٠,٠٥ مقابل م = ٧١,١ مقابل م = ٦٥,٧) إذ أظهرت الطالبات اتجاهات

استنتاجات وتوصيات :

- ١ - تميزت اتجاهات الطلبة المتمثلين في هذه الدراسة بأنها إيجابية نحو الأسئلة الموضوعية.
- ٢ - أبدى الطلبة ذكورا وإناثا اتجاهًا إيجابيًا نحو الأسئلة الموضوعية، فيما أظهرت الإناث منهم اتجاهًا إيجابيًا نحو الأسئلة للمقالية دون الذكر.
- ٣ - أظهرت البيئة المستهدفة في الدراسة الحالية تحصيلًا أفضل على الأسئلة الموضوعية مقارنة بالأسئلة المقالية.
- ٤ - أما بخصوص العلاقة بين اتجاهات الطلبة نحو الأسئلة

وتحصيلهم الأكاديمي، فقد أظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد علاقة دالة إحصائية بين جنس الطلبة واتجاهاتهم وبين تحصيلهم الأكاديمي على الأسئلة الموضوعية. بينما أظهرت الطالبات تحصيلًا أفضل على الأسئلة للمقالية.

وبناء على هذه النتائج يقترح الباحث التوصيات التالية:

- ١ - أن هذا الموضوع مازال ميدانا خصبا للدراسة والبحث، يرى الباحث ضرورة لجراء دراسات أخرى تعتبر هامة لتحقيق من اتجاه العلاقة بين نوع الأسئلة والتحصيل الأكاديمي، ودراسة أثر بعض

العوامل والمتغيرات المختلفة في هذه العلاقة كسمات الشخصية والتكيف والميول والتفصيل والعمر أو المراحل الدراسية وأساليب التدريس وغير ذلك.

- ٢ - نتيجة لخناقض نتائج الدراسات وعدم وضوح اتجاهات العام فإن الباحث يرى أهمية اهتمام المطبقين ببناء وتطوير اختباراتهم بحيث تشمل على أشكال متنوعة من الأسئلة الموضوعية منها والمقالية، حتى تراعى للفروق الفردية بين الطلبة. حيث مازال من السابق لأوانه أن يندى تركيزًا واهتمامًا لدور أو لشكل مسدد من هذه الأسئلة.

المراجع العربية

- ١ - عبدالموجود، محمود عزت (١٩٨٥) طرق التقويم. عمان: دار الشروق.
- ٢ - مغلبارالد، س. ن ترجمة عبدالحلعي الجسماني وآخرون (١٩٩٤) ميدان علم النفس التربوي.
- ٣ - نشواتي، عبدالمجيد (١٩٨٤) علم النفس التربوي. أريد: دار الفرقان.
- ٤ - بيروت: للدار العربية للطباعة

- ١ - عبدالموجود، محمود عزت (١٩٨٥) طرق التقويم. عمان: دار الشروق.
- ٢ - مغلبارالد، س. ن ترجمة عبدالحلعي الجسماني وآخرون (١٩٩٤) ميدان علم النفس التربوي.
- ٣ - نشواتي، عبدالمجيد (١٩٨٤) علم النفس التربوي. أريد: دار الفرقان.
- ٤ - بيروت: للدار العربية للطباعة

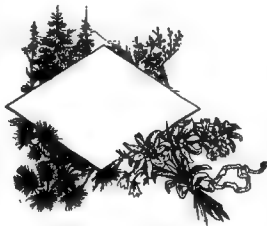
المراجع الأجنبية

- 4 - Allen, J. M & Yen, M. W (1979) Introduction to Measurement Theory. California: Brooks/ Cole.
- 5 - Anderson, R. C & Biddle, W. B (1975) On asking People questions about what They are reading. Psychology of Learning and Motivation, (19)
- 6 - Chung, J. M (1997) Acomparion of two multiple - Choice test formats for assessing english structure cometenence. Foreign Language Annals. (30)1

- 7 - Dennis, c(1964) the re- lationships between intro- version - extraversion, neuro- ticism and Performance in school examinations. Br. j. Educ. Psych. (34)
- 8 -Dennis, C(1976) Psychology and the Teacher. London: Holt - sundness
- 9 -Entwistle, N. J(1968) Neuro- ticism and scool altai nment - alinear relationship. Br. J. Psych. (38)

- 10 - Gage, N. L (1979) Educational Psychology. Chicago: Rand McNally
- 11 - Goodwin, W. L & Klausmeier, H. J (1975) Educational Psychology. New york: Harper & Row.
- 12 - Granall, L(1974) Assessment in Education. London: Unibookd
- 13 - Hughes, H. H (1975) The use of complex alternatives in multi- ple - choice items. Educ. and Psych Measurement. (35)

- 14 -Kevin, F. S& Robert, N. F (1980) Measuring Problem solving ability in mathematics with multiple Choice items. *J. of Educ. Measurement*, (17) 1
- 15 - Lorraine, R. G(1987) The Comparative effects of multiple - Choice versus short - answer tests in retention. *J. of Educ. Measurement*, (23)4
- 16 -Mishlir, T. k & Hogan L (1986) Linguistic determinants of difficulty of true - false test items. *educ. and Psych. Measurement*. (22) 2
- 17 -Roderick, M. C & Anderson, R. C (1968) Aprogrammed introduction to psychology versus a test - book style summary of the same gesson. *J. of Educ. psych.*, (54)
- 18 - salamon. G(1992) New challenges for educational research: studying the individual within learni - ng environment scandinavian. *J. of Educ. Research*, (36)3
- 19 - Sax, G & Collet, L. s (1968) An empirical comparison of effects of recets and multiple - choice tests on student achievement. *J. of educ. Measurement*. (17) 3
- 20 - sprinthall, R& Sprinthall, N (1977) *Educational Psychology: Adevelopmental Approach*. California: Addison - Wesley
- 21 - Thorndike, R. L & Hagen, E. P (1986) *Measurement and Eyaluation in Psychology and Education* New York: Macmillan Publishing
- 22 -Williams, P. J (1971) Comparison of several response modes a review Programe. *J. of Educ. Psyc*(64)
- 23- zern, D(1976) Effects of variations in question phrasing on true - false answers. *Psych. Repor* (20)2



رجاء

تتبع إدارة المجلة السادة الكتاب المتعاملين معها بكتابة أسمائهم ثلاثية وعناوين محلات إقامتهم طبقا للبيانات المدونة ببطاقتهم حفاظا على حقوقهم المالية عند صرف مكافئتهم .

• تنويه

تتبع إدارة المجلة الأقال من الجداول كما هو مذكور في التعليمات وإلا سنضطر آسفين لعدم نشر الأبحاث

رجاء

تتبع إدارة المجلة السادة الكتاب المتعاملين معها بإرسال نسخة من الدراسات والأبحاث المراد نشرها بالمجلة على ديسك كمبيوتر. (أبل مانتوش)

قواعد النشر في مجلة علم النفس

وتقرر المجلة في ردعاً على المؤلفين آراء المحكمين ومقترحاتهم إذا كان المقال في حال يسمح بالتصحیح والتعديل، أما إذا لم يكن فستحفظ المجلة بحفظها في رد المقال إلى صاحبه والاستعانة عن النشر دون إنباء الأسباب.

٨ - يراعى في أحجام المقالات أن تكون أحياناً معتدلة، بحيث تتراوح بين ثلاثة آلاف وتسعة آلاف كلمة، هذا بخلاف قائمة المراجع.

٩ - ترحب المجلة بالمجهود العلمية البناء لجميع الزملاء المتخصصين في دراسات السلوك والغيرة البشرية، سواء كانوا من علماء النفس، أو من التربويين، أو من الأطباء النفسيين، والاعصابيين الاجتماعيين، وعلماء الاجتماع وكل من تسمح تخصصاتهم بأثره وأبهة النظر العلمية إلى السلوك والغيرة البشرية.

١٠ - لغة النشر في المجلة هي اللغة العربية، وتهدف إدارة المجلة بالزملاء جميعاً أن يندوا بسلامة اللغة عناية خاصة، سواء من حيث صحة اللغات، وسلامة التركيب، وسلامة الأسلوب. وعندما يشار إلى أسماء بعض الأعلام الأجانب يوضع اسم العالم باللغة الأجنبية إلى جوار كتابته بالعربية في سياق النص. وهذا في حالة ذكر اسم هذا العالم للمرة الأولى، فإذا ورد اسمه في السياق بعد ذلك يكتب في كتابة الاسم بالعربية.

وعندما يرى الكاتب أنه يفتح ترجمة عربية لمصطلح أجنبي لم يستقر الرأي على وضع ترجمة محددة له ففي هذه الحالة يفتح رقماً صغيراً لشرح الكلمة العربية ويضع المصطلح بلغة أجنبية في الهامش هذا في المرة الأولى للمصطلح.

لذا عاد الكاتب إلى ذكره مرة ثانية فيكتفى بالترجمة العربية الواردة في السياق.

١١ - الإشارة إلى المراجع في سياق النص تكون بذكر اسم المؤلف وستة نشر بين قوسين في الموضع المناسب. وتكون ترتيب المراجع في القائمة الواردة في نهاية المقال حسب الترتيب الأبجدي لأسماء المؤلفين.

ويقر في قائمة المراجع بين العربي منها والأجنبي وبالنسبة لوضع قائمة (إذا لزم الأمر) الأولى هي قائمة المراجع العربية، والثانية تشمل قائمة المراجع الأجنبية.

١٢ - لا تشر المجلة مواد سبق نشرها باللغة العربية في مجلة أو كتاب في أي مكان في الوطن العربي.

١٣ - لا تشر المجلة مواد مستمدة مباشرة من رسائل الماجستير والدكتوراه.

١ - يراعى ذكر عنوان المقال، واسم الكاتب، ووظيفته، ومقر الوظيفة.

٢ - يراعى عند الكتابة لأول مرة لهذه المجلة، أن يذكر الكاتب المجلات وجهة النشر واسم الناشر.

٣ - يجب أن يفتح الكاتب مقالته بقائمة بالمراجع التي رجع إليها مجموعاً مباشراً. ويكون ذكر المراجع على النحو الآتي: - في حالة الكتب، اسم المؤلف كاملاً، عنوان الكتاب، بلد النشر، وستة النشر واسم الناشر، وتذكر الطبعة إذا لم تكن الأولى.

- في حالة المقالات المنشورة في دوريات التخصص، اسم المؤلف كاملاً، عنوان المقال، اسم المجلة، سنة النشر، المجلد، العدد، ثم الصفحات التي يشغلها المقال.

٤ - يجب الالتزام بالقواعد المتعارف عليها عالياً في شكل المقالات التي تقوم أساساً على ذكر الدراسات للمساهمة أو التجارب العملية. فبدر الكاتب مقدمة يحدد فيها مشكلة البحث. ومدى الحاجة إلى معالجة هذه المشكلة، ثم يقدم قسماً عن إجراءات البحث يتكلم فيه عن الأدوات والبيئة وتصميم الدراسة والأسلوب الذي اتبع في استخدام الأدوات وجمع البيانات، ثم يهر قسماً لتقديم النتائج ومناقشتها.

٥ - في المقالات النظرية يراعى أن يبدأ الكاتب بمقدمة يعرف فيها مشكلة البحث. ووجه الحاجة إلى معالجة هذه المشكلة، وتقسّم العرض بعد ذلك إلى أقسام على درجة من الاستقلال فيما بينها، بحيث يقدم كل قسم فكرة أو جزءاً من الموضوع قائماً بذاته.

٦ - يراعى في المقالات النظرية والتجريبية، أو الميدانية على حد سواء، الاقتصاد الشديد في نشر المادة الإحصائية في صورتها الرقمية ويمكن الاسترشاد في ذلك بنماذج المقالات التي تنشر في مجلة الـ American Psychologist الصادرة عن جمعية علم النفس الأمريكية، أو مجلة Bulletin الصادرة عن جمعية علم النفس البريطانية. وتترجم عشرات المقالات المنشورة في هاتين المجلتين أن العبارة ليست بكثرة الأرقام والجداول، وإنما العبارة بوضوح مشكلة البحث وتبعدها أمام الكاتب، وبحسن الاستيعاب لتراث الدراسات التي سبق أن تناولت أطرافاً من هذه المشكلة، ويوجد رؤية جديدة، أو معان جديدة، لدى الكاتب يسهم بها في تطوير النظر إلى هذه المشكلة.

٧ - تعرض المادة المقدمة للمجلة على محكمين متخصصين، وذلك على نحو سرى، لتقدير الصلاحية للنشر، وتقوم إدارة المجلة بإخطار الباحثين والمؤلفين بالنتيجة دون الإيضاح عن شخصية المحكمين.

علم النفس

الأسعار في البلاد العربية والأجنبية

الكويت ديناران، البحرين ١٤٠٠ فلس، سوريا ٥٦ ليرة، لبنان ٣٠٠٠ ليرة، الأردن دينار ونصف، السعودية ٢٤ ريالاً، السودان ٩٥٠ قرشاً، تونس ٣٠٠٠ مليم، الجزائر ٥٦ ديناراً، المغرب ٢٥ درهماً، الجمهورية اليمنية ٤٠ ريالاً، ليبيا ٣,٢٠٠ ديناراً، الدوحة ١٤ ريالاً، الامارات ١٤ درهماً، غزة القدس ٢٠٠ سنت، سلطنة عمان ١٥٠٠ بيزة، لندن ٤٠٠ بنس، نيويورك ١٠٠٠ سنت.

الإشتراكات

* من الداخل

عن سنة (٤ أعداد) ١٠,٨٠ عشرة جنيهات
وثمانون قرشاً، شاملة مصاريف البريد وتبريل
الإشتراكات بحوالة بريدية أو شيك باسم الهيئة
لمصرية العامة للكتاب.

* من الخارج

عن سنة (٤ أعداد) ٢٠ دولاراً للأفراد، ٣٨ دولاراً
للهيئات مضافاً إليها مصاريف البريد، البلاد العربية ٨
دولار وأمريكا وأوروبا ٢٤ دولاراً.

* المراسلات

مجلة علم النفس - الهيئة المصرية العامة للكتاب
- كورنيش النيل - رملة بولاق - القاهرة
تليفون ٧٧٥٣٧١ - ٧٧٥٠٠٠
الهيئة المصرية العامة للكتاب



مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب

علم النفس